



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-graduação em Educação
Campus Camboriú

BÁRBARA LUIZA LUDVIG RODRIGUES

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – (1996–2020):
MATERIALIDADES, CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES**

Camboriú - SC
2022

BÁRBARA LUIZA LUDVIG RODRIGUES

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – (1996–2020):
MATERIALIDADES, CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dr.^a

Camboriú - SC
2022

R696d Rodrigues, Bárbara Luiza Ludvig
Documentos curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis - (1966-2020): materialidades, currículo e representações / Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues; orientadora Solange Aparecida De Oliveira Hoeller. - Camboriú, 2022.

144 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Currículo. 2. Educação Infantil. 3. Cultura Material da Escola. I. Hoeller, Solange Aparecida De Oliveira. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

BÁRBARA LUIZA LUDVIG RODRIGUES

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – (1996-2020):
MATERIALIDADES, CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 28 de novembro de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Solange Aparecida de Oliveria Hoeller, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Gizele de Souza, Dr.^a

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 28/11/2022

DECLARAÇÃO Nº 52/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/11/2022 14:51)

ALEXANDRE VANZUITA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matricula: ###641##

(Assinado digitalmente em 01/12/2022 08:26)

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/RDSUL (11.01.05.11)

Matricula: ##0432##

(Assinado digitalmente em 18/01/2023 12:19)

GIZELE DE SOUZA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.689-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 52, ano: 2022, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 30/11/2022 e o código de verificação: 47d499bbf4

Dedico este trabalho a Deus e à Espiritualidade Amiga
por me manterem forte durante o processo do mestrado.

À minha mãe Rita, à minha namorada Priscila,
e ao meu primo Thiago, por serem sempre fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Quando decidi seguir minha trajetória na educação, realizando um mestrado, perspectivei em meus devaneios e sonhos diferentes formas de viver este momento. Mas a vida não é linear, é constantemente atravessada por situações que nos tiram o rumo, nos fazem pensar e repensar nossa trajetória e nossos propósitos, colocando-nos em situações distantes das que foram vislumbradas inicialmente.

Uma considerável parte do processo formativo foi realizado de forma remota, por conta do contexto pandêmico que se instaurou em 2020. Além das perdas irreparáveis de mais de 600 mil mortos, a Covid-19 afastou estudantes das instituições educativas, distanciou corpos, olhares, abraços e relações de proximidade. Diante das telas foi o ponto de encontro semanal e a possibilidade tangenciada para dar continuidade a tantos sonhos que se juntavam em uma sala do *Google Meet*.

Desafiador foi vivenciar todo esse contexto, logo para mim que sou imersa pelo desejo de experienciar a vida na coletividade. A forma que me atravessou para me sentir pertencente foi mergulhando na Representação discente, por onde transitei dezoito meses, representando meus colegas de Mestrado em Educação do IFC–Camboriú, mas também me constituindo neste *lugar*. Por isso, sou grata ao IFC – *campus* Camboriú pela oportunidade, e aos colegas da turma 2020 pelos inúmeros diálogos nos momentos das disciplinas e para além delas.

Retomando sobre a não linearidade da vida, neste percurso tive tropeços, quedas (literalmente), me perdi e me encontrei. Tive pessoas que foram fundamentais para que eu mantivesse, minimamente, acesa a chama da persistência, da força e do ânimo. Sou imensamente grata à minha mãe Rita pelo apoio incondicional neste processo, por desejar saber do meu percurso e por vibrar pelas minhas conquistas. Agradeço, também, à dádiva de pertencer ao mesmo contexto familiar que o meu primo Thiago, que desde sempre me ensinou tanto sobre a vida por meio do seu lindo sorriso, mesmo diante de tantos desafios que a vida lhe impõe. Minha gratidão eterna à Priscila, que perpassou diferentes lugares em minha existência nesta trajetória: colega, amiga, namorada... no entanto em todas as formas de relação que estabelecemos, Priscila foi essencial, sempre me apoiando e incentivando para a conclusão deste percurso. “E rir com você dos problemas, me parece bom”.

“Se cada estrela no céu é um amigo na terra...”, a banda Expresso Rural define meu sentimento de gratidão aos amigos e amigas que acompanham e acompanharam minha

trajetória. Não consigo citar cada amigo e amiga de forma específica, pois corro o risco de esquecer alguém, e isso seria um ato irreparável. Assim deixo aqui registrado o quanto sou imensamente agradecida por todas as mensagens e palavras que recebi nos momentos mais desafiadores que tive durante o percurso.

Agradeço a todas as crianças e profissionais que tive a oportunidade de me relacionar ao longo da minha trajetória profissional, pois me constituo de todas essas relações. Chegar a esta etapa não foi fácil, mas é “sobre saber que o caminho me fortaleceu”. Agradeço aos professores e professoras que vieram antes de mim na história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pois por meio de suas lutas posso agradecer à Prefeitura Municipal de Florianópolis pela concessão de licença aperfeiçoamento, permitindo-me realizar o Mestrado com dedicação integral.

Agradeço aos membros da banca avaliadora: professora Gizele de Souza, professora Franciele França, professor Alexandre Vanzueta, professora Chris Schardosim, e professor Rogério Pires por aceitarem fazer parte deste momento e por contribuírem com a constituição desta pesquisa.

Minha orientadora, professora Solange Hoeller, foi gigante, potente, comprometida e dedicada no processo de orientação. Faltam adjetivos que consigam traduzir o quanto sou grata por tê-la ao meu lado. Em cada áudio, mensagem, ligação, encontro no *Google Meet*, Solange foi afetuosa, gentil e humana. Acreditou em mim e na defesa desta dissertação quando nem eu mais acreditava. Eu desejo que possam existir muitas e muitas pessoas como a Solange por esse mundo. Obrigada por me ensinar tanto sobre Educação, História, e principalmente sobre a vida.

Por fim, minha gratidão a Deus e à Espiritualidade amiga pela proteção, fortaleza e fonte de amor nos momentos mais desafiadores.

O sabor do arquivo é visivelmente uma errância por meio das palavras de outro, a procura de uma língua que salve suas pertinências. Talvez seja mesmo uma errância por meio das palavras de hoje, uma convicção pouco razoável de que se escreve a história para não contá-la, para articular um passado morto em uma linguagem e produzir “a troca entre vivos”. Para penetrar em um discurso inacabável sobre o homem e o esquecimento, a origem e a morte. Sobre as palavras que traduzem a implicação de cada um no debate social. (FARGE, 2009).

RESUMO

O estudo está vinculado a linha de pesquisa Processos formativos e políticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense *Campus* Camboriú; ao grupo de estudo e pesquisa em educação, formação de professores e processos educativos, (IFC); bem como ao grupo de pesquisa e experiências sobre Cultura Material Escolar (UFPR). A pesquisa insere-se no campo da história da educação e da história cultural. O objetivo central da pesquisa consiste em analisar como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos de 1996 a 2020. Apresenta a seguinte questão-problema: Como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos 1996 a 2020? Toma como conceitos: materialidades, currículo, brincadeiras, interações, representações. Tem como aporte teórico Roger Chartier (1990, 1991) ao tratar sobre as representações. Ao referir-se sobre as materialidades, dialoga com o arcabouço teórico advindo dos estudos sobre a cultura material escolar (PERES; SOUZA, 2011; SOUZA, 2007; SOUZA; SILVA, 2019; VIDAL; SILVA, 2011), que se aloca no campo dos estudos da Cultura Escolar (JULIA, 2001; VINAO FRAGO, 2000, 2008; BENITO, 2000, 2010), que passam a legitimar os objetos e artefatos em circulação nos espaços escolares e as relações imbricadas a partir deles como fontes privilegiadas de investigação. A possibilidade de investigação dessas fontes de pesquisa é uma das contribuições da revolução francesa da historiografia para os estudos da História: a Nova História Cultural (PESAVENTO, 2003). Para as discussões sobre currículo, versa apontamentos que trazem as especificidades da Educação Infantil como centralidade (BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010), perspectivando um currículo sem ser pautado em disciplinas, tal qual o Ensino Fundamental, mas um currículo que privilegie as experiências e vivências das crianças pequenas, e que considere as múltiplas dimensões humanas, quais sejam: linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural, em espaços coletivos de educação formal. O *lócus* da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, localizada no estado de Santa Catarina, Brasil. Tem como objeto/fontes de pesquisa doze documentos curriculares publicados entre os anos de 1996 e 2020 (FLORIANÓPOLIS, 1996, 2000a, 2000b, 2000c, 2004, 2010, 2012, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2020) pela referida Rede de Ensino. Este estudo disserta sobre as dimensões do currículo: brincadeiras, interações sociais e linguagens, porém centra as discussões e as análises

em especial nas brincadeiras e interações sociais. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental (GIL, 2019), apoiada em uma abordagem qualitativa. Para mobilizar a análise de dados, a pesquisa utilizou das contribuições de Stake (2011), buscando a realização de análises descritivas e interpretativas. Assim, as análises da pesquisa, apoiadas na investigação dos textos e contextos presentes nesses documentos curriculares e de suas iconografias, versam que é possível compreender representações de currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio das materialidades que se apresentaram no decorrer do arco temporal delimitado, analisando e demarcando, as rupturas e permanências de representações de currículo para a Educação Infantil, fundamentando-se nos conceitos de rupturas e permanências de uma forma escolar (VICENTE, LAHIRE, THIN, 2001). Além disso, esses documentos apontam a existência, inclusive, de lutas de representações referentes às demarcações curriculares. Este estudo tem delineado a perspectiva de tomar a expressão *cultura material* ou *cultura material da/para a Educação Infantil*. Assim, a utilização da expressão tem sido direcionada à cultura material da ou para as unidades de Educação Infantil de Florianópolis, dadas às especificidades desta etapa da Educação Básica e em coerência com o objeto da pesquisa.

Palavras-chave: documento curricular; educação infantil; materialidade.

ABSTRACT

This study is attached to the research line "Formative processes and educational policies" of the Federal Institute of Santa Catarina, Camboriú campus program, and to the research, educational process and teaching training group, also, to the research and experiencing school group about material culture. The research is inserted in the field of the educational and cultural historical area. This study is part of the field of the history of education and cultural history. The main objective of the research is to analyze how material culture enables the understanding of representations of curriculum for Early Childhood Education based on curricular documents of the Municipal Education Network of Florianópolis from 1996 to 2020. It presents the following problem question: How does material culture enable the understanding of curriculum representations for Early Childhood Education based on curriculum documents of the Municipal Education Network of Florianópolis from the years 1996 to 2020? It takes as concepts: materialities, curriculum, games, interactions, representations. It has as theoretical contribution Roger Chartier (1990; 1991) when dealing with representations. When referring to materialities, it dialogues with the theoretical framework from studies on school material culture (PERES; SOUZA, 2011; SOUZA, 2007; SOUZA; SILVA, 2019; VIDAL; SILVA, 2011), that is allocated in the field of school culture studies (JULIA, 2001; VINA O FRAGO, 2000, 2008; BENITO, 2000, 2010) that begins to legitimize the objects and artifacts in circulation in school spaces and the relationships imbricated from them as privileged sources of investigation. The possibility of research of these new sources of research are one of the contributions of the French revolution of historiography to the studies of history: the New Cultural History (PESAVENTO, 2003). For discussions on curriculum, this is notes that bring the specificities of Early Childhood Education as a centrality (BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010), perspective of a curriculum without being based on disciplines, such as elementary school, but a curriculum that privileges the experiences and experiences of young children, and that considers the multiple human dimensions, namely: linguistic, intellectual, expressive, emotional, corporal, social and cultural, in collective spaces of formal education. The locus of the research is the Municipal School Network of Florianópolis, located in the state of Santa Catarina, Brazil. Its object/research sources are twelve curricular documents published between 1996 and 2020 (FLORIANÓPOLIS, 1996; 2000a; 2000b; 2000c; 2004; 2010; 2012; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b; 2020) by the aforementioned Education Network. The study focuses on the dimensions of the curriculum: games, social interactions and languages, but focuses on

discussions and analyses especially in games and social interactions. In terms of methodological aspects, this is about a bibliographic-documentary research, based on Gil (2019) discussing through a qualitative approach. With the intention of encouraging the data analysis, the research took the contributions of Stake (2011) attempting of carrying out descriptive and interpretative analyses. Thus, the research analyses, supported by the investigation of the texts and contexts present in these curricular documents and their iconography, mean that it is possible to understand representations of curriculum for Early Childhood Education of the Municipal Education Network of Florianópolis, through the materialities that were presented during the delimited temporal arc, analyzing and demarcating, the ruptures and permanence of representations of curriculum for Early Childhood Education, based on the concepts of ruptures and permanence in a school form (VICENTE, LAHIRE, THIN, 2001). In addition, they point to the existence of struggles of representations related to curricular demarcations. The study has outlined the perspective of taking the expression material culture or material culture from/for Early Childhood Education. Thus, the use of expression has been directed to the material culture of or to the Early Childhood Education units of Florianópolis, given to the specificities of this stage of Basic Education and in coherence with the research object.

Keywords: curriculum documents; early childhood education; materialities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da sala de aula.....	89
Figura 2 – Fotografia da sala de aula.....	89
Figura 3 – Criança brincando com caneta e papel no espaço externo da unidade educativa ...	95
Figura 4 – Fotografia da sala de referência	102
Figura 5 – Materialidades e brinquedos ao alcance das crianças	103
Figura 6 – Materialidades e brinquedos em estantes abertas e ao alcance das crianças.....	103
Figura 7 – Fotografia da sala de aula.....	107
Figura 8 – Fotografia da sala de aula.....	108
Figura 9 – Crianças pintando no espaço externo da Unidade Educativa.....	111
Figura 10 – Crianças brincando com folhas no espaço externo	112
Figura 11 – Criança brincado com terra, folhas e graveto.....	113
Figura 12 – Elementos da natureza no espaço interno	113
Figura 13 – Professora de Educação Física e criança em espaço interno.....	116
Figura 14 – Crianças brincando com diversas materialidades no espaço interno	117
Figura 15 – Profissionais e crianças no espaço externo	118
Figura 16 – Crianças brincando no espaço externo	118
Figura 17 – Criança pintando e desenhando com materialidade africana e afro-brasileira....	120
Figura 18 – Crianças embaixo da mesa coberta com edredons.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções a partir das bases de dados, descritores e critério da pesquisa.....	30
Quadro 2 – Documento orientador publicado pela RMEF – (1996) e respectiva capa.....	37
Quadro 3 – Documentos orientadores publicados pela RMEF – (2000) e respectivas capas ..	38
Quadro 4 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2004) e respectiva capa.....	42
Quadro 5 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2010) e respectiva capa.....	43
Quadro 6 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2012) e respectiva capa.....	45
Quadro 7 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2015a) e respectiva capa.....	46
Quadro 8 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2015b) e respectiva capa.....	48
Quadro 9 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2016a) e respectiva capa.....	49
Quadro 10 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2016b) e respectiva capa.....	50
Quadro 11 – Documento orientador publicizado pela RMEF – (2020) e respectiva capa.....	52
Quadro 12 – Relação de imagens e concepções nos Documentos Curriculares publicados pela RMEF (1996–2020).....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	–	Diretoria de Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER	–	Educação das Relações Étnico-Raciais
IFC	–	Instituto Federal Catarinense
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
MRC	–	Movimento de Reorientação Curricular
NAPS	–	Núcleos de Ação Pedagógica
NEI	–	Núcleo de Educação Infantil
NHC	–	Nova História Cultural
PNEI	–	Política Nacional de Educação Infantil
PMF	–	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	–	Programa de Pós-graduação
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMEF	–	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E MATERIALIDADE DAS PROPOSTAS (1996–2020).....	36
1.1 A MATERIALIDADE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (1996–2020).....	36
1.2 DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (1996-2020): LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES .	55
2 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES SOCIAIS COMO DIMENSÕES DO CURRÍCULO, SUAS MATERIALIDADES E REPRESENTAÇÕES.....	76
2.1 ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E FOTOGRAFIAS.....	76
2.2 DIMENSÕES DO CURRÍCULO, SUAS MATERIALIDADES E REPRESENTAÇÕES: ORGANIZAÇÃO DOS BRINQUEDOS À ALTURA DAS CRIANÇAS.....	82
3 DIMENSÕES DOS ESPAÇOS E TEMPOS: MATERIALIDADES E CURRÍCULO.....	105
3.1 DOS “CANTINHOS” AOS ATELIÊS: AS MATERIALIDADES NO ESPAÇO DAS SALAS DE AULA/REFERÊNCIA	105
3.2 MATERIALIDADES, INVISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
FONTES.....	131
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A - Documentos orientadores publicados pela RMEF – (1996–2020) e respectivas capas	140

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a temática envolvendo os documentos curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e representações de currículo, em articulação com a cultura material.

Com a formação inicial em licenciatura em pedagogia, tendo perpassado pelo campo da formação continuada em psicopedagogia clínica e institucional, bem como tendo também especializações nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, atualmente professora de Educação Infantil efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, venho me debruçando, ao longo dos últimos dez anos, aos estudos específicos sobre a Educação Infantil: seja pela afinidade com esta etapa da Educação Básica ou pelos locais profissionais que ocupei e ocupo em minha trajetória profissional.

Estar atenta e lançar luz às especificidades da Educação Infantil, debruçar-me sobre as bases teóricas e epistemológicas dos documentos curriculares — em âmbito nacional e local —, compreender os marcos históricos de um determinado espaço, colocou-se determinante em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Este interesse despertou a vontade de ampliar meus conhecimentos, impulsionando a tomada de decisão na busca por uma vaga no mestrado. Em 2019, obtive a aprovação confirmada no processo seletivo do mestrado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú, e em 2020 iniciei esta nova trajetória.

Ao entrar no Mestrado em Educação do PPGE/IFC/*Campus* Camboriú apresentei a proposta de projeto que dimensionava as brincadeiras e interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas presentes nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)/SC, tendo como recorte temporal os anos de 1976 a 2015. Nos diálogos com a orientadora, professora Doutora Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, fomos traçando os novos rumos e delimitando os pressupostos epistemológicos que pautariam a minha pesquisa. Optamos em seguir, narrando a história da educação infantil na RMEF, a partir da cultura material, mais especificamente da cultura material escolar. Assim, o alinhamento se deu e perspectivou novos contornos para a pesquisa que apresentou no processo de qualificação o seguinte título: *Políticas públicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – (1996–2020): currículo, representações e materialidades*.

Como aventureira de primeira viagem nos caminhos da pesquisa em história da educação e em história cultural, apresentei no processo de qualificação um texto linear,

descritivo e com poucas inferências. Acredito ser este o caráter transformador de quem adentra nesta perspectiva de pesquisa: aprender a fazer pesquisa em história da educação. Há uma especificidade no que se refere a este tipo de pesquisa, como nos anuncia Barros (2015), desde a escolha do tema, o recorte temporal ao manejo das fontes. Assim, foram indicadas mudanças para que o texto ganhasse em qualidade analítica e que caminhasse dialogando com a base referencial que defendo.

A partir dessas observações, vale refletir acerca da relevância do momento de qualificação que possibilita pensar estreitamento e aprofundamento do objeto que pretende pesquisar. Nessa esteira, após apropriação dos apontamentos realizados pela banca de qualificação é que se apresentou um novo título à pesquisa, deixando evidente aquilo que é de mais latente: *Documentos curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – (1996–2020): materialidades, currículo e representações*. Tratar do objeto desta pesquisa, a partir da reorganização do novo título, significa dizer que a pesquisa envolve o espaço geográfico do município de Florianópolis, Santa Catarina, e tem neste espaço o seu *locus* da pesquisa, abordando a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Aprofundar-se nestes documentos e suas materialidades permite analisar a possibilidade de compreender representações de currículo.

A pesquisa está inserida no campo da história da educação e da história cultural. A história cultural, em que pesem outras linhas teóricas, se embasa no *Movimento dos Annales* (BURKE, 1991), que possibilita a abertura para novas fontes e objetos de pesquisas, a partir da denominada revolução francesa da historiografia. Este *Movimento* também desloca a história de uma narrativa linear para uma história que tenha um fio condutor. Assim, ao fazer o exercício historiográfico foi possível narrar a história da Educação Infantil do município de Florianópolis, a partir das materialidades em circulação nesta Rede, por meio da imersão nos documentos curriculares, que são definidos como objetos e fontes da pesquisa.

Nesse sentido, esta dissertação apresenta como objetivo central: analisar como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo, com base em documentos curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos de 1996 a 2020. E, como objetivos específicos: (a) aprofundar sobre a constituição histórica e as bases teórico e epistemológicas dos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF, no que compreende os anos de 1996 a 2020; (b) evidenciar os documentos curriculares para a Educação Infantil, em nível nacional, que se constituíram no período desta pesquisa, e as suas implicações nos documentos da RMEF; (c) analisar as dimensões do

currículo, brincadeiras e interações sociais, por meio das materialidades presentes nas fontes da pesquisa, a fim de possibilitar a compreensão de representações de currículo.

Pesavento (2003, p. 43) é assertiva ao delimitar o papel do historiador da cultura como aquele que busca representar na atualidade o que outrora fora representado no passado: “A História Cultural se torna, assim, uma representação que resgata representações, que se incumbem de construir uma representação sobre o já representado”. Assim, evidencia uma das características de quem se lança em percorrer os caminhos da história cultural: a interpretação. Interpretação que não está atrelada a uma verdade absoluta, mas, sim, à determinada lente interpretativa e corrente teórica, a fim de dialogar com o objeto de estudo delimitado. É pela interação entre o passado e o presente que os historiadores têm definido a função social da história. A história é fundamentalmente uma narrativa construída pelo historiador no trato com as fontes disponíveis articulada com os quadros conceituais e teóricos mobilizados.

Dissertar sobre materialidades requer pensar em cultura material escolar, um dos elementos constitutivos da cultura escolar. Nesse campo de discussões, sobretudo, pelos ditames da *história cultural/nova história cultural* (NHC), como já afirmado, novos objetos são postos em cena, propondo outras formas de interpretação, dentre elas a possibilidade de se tomar a cultura material — aqui destacamos a cultura material escolar — como possibilidade de objeto e de categoria conceitual e analítica no campo da história e da historiografia da educação.

Antes de adentrar no que é específico da cultura material escolar, cabe dar ênfase às discussões sobre a cultura escolar. Souza (2005) anuncia que o termo cultura escolar, nos últimos anos, vem recebendo atenção, seja na área da educação ou da história da educação, por meio da utilização em vários programas de investigação e projetos individuais de pesquisa no contexto brasileiro, focalizando principalmente o estudo do funcionamento interno das instituições educativas, dando privilégios à análise das práticas escolares e aos processos envolvidos na transmissão e aquisição da cultura.

No que se refere, particularmente, à história da educação, essas pesquisas, muitas das quais ainda em desenvolvimento, têm problematizado a forma escolar de transmissão dos saberes, as práticas de leitura e escrita, os materiais e objetos escolares, os modelos pedagógicos, o tempo e o espaço escolares, os manuais didáticos, os métodos de ensino, os trabalhos dos alunos e a história das disciplinas escolares, entre outros objetos e temas de pesquisa. (SOUZA, 2005, p. 74).

Julia (2001) tem imperiosa contribuição como referência para a área e auxilia a pensar sobre cultura escolar, a partir do lugar histórico-antropológico (DUSSEL, 2014) quando,

em 1995, publicou o artigo intitulado *A cultura escolar como objeto histórico*. A definição de cultura escolar foi anunciada no segundo parágrafo do artigo: “[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”. Alerta ainda que tais normas e práticas também podem estar “[...] coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10-11).

No campo da história da educação, a reflexão de Julia foi recebida como uma noção que abre espaço para a multiplicidade e a criatividade da vida cotidiana, e para se preocupar com estruturas pesadas e as forças reprodutivas. Fundamentada nas visões de cultura de Michel de Certeau e Roger Chartier, o conceito de Julia inclui espaços, atores, conhecimentos, normas, comportamentos [...] (DUSSEL, 2014, p. 261).

Viñao Frago (2000) concebe a cultura escolar como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

[...] esses modos de fazer e de pensar — mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações — amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Os estudos sobre a cultura escolar também abriram caminhos para a defesa da existência de culturas escolares. Tomamos como exemplo o historiador espanhol da educação Escolano Benito que, em texto publicado no ano 2000, defende que existem vários tipos de culturas escolares: a cultura dos administradores e burocratas (cultura política), a cultura de praticantes (empírico-prática), e a cultura de especialistas e acadêmicos (cultura científica): “Cada uma dessas culturas foi desenvolvida de acordo com lógicas próprias e deu lugar a uma tradição particular” (BENITO, 2000, p. 203).

Dussel (2014, p. 261) afirma que: “Viñao Frago (2002) também introduziu a ideia de culturas institucionais — de culturas que foram produzidas por instituições particulares, e que são o produto de outros tipos de alinhamento (instituições públicas/privadas, primárias/secundárias/terciárias, entre outras)”. Faria Filho, Gonçalves e Vidal (2004, p. 148) corroboram este apontamento afirmando que:

Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino.

No diálogo entre cultura escolar e cultura material escolar, Benito (2010, p. 14) nos auxilia a pensar na cultura material escolar como parte principal da cultura escolar empírica, sendo o expoente material da tradição pedagógica. Dessa forma, o autor afirma que:

A cultura material da escola é como uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educativas. Ela pode ser valorizada como o expoente visível, e traz em sua leitura o efeito interpretado dos signos e dos significados que exibem os chamados objetos-memória, assim como também as representações que os replicam ou acompanham, fontes intuíveis e manejáveis nas quais a tradição pedagógica ficou materializada.¹

Em Viñao Frago (2008) destacamos que o autor se refere à cultura escolar não somente como as formas de pensar os rituais, as cerimônias, mas também como as relações com os elementos de índole material. Conforme confirma a citação abaixo:

A cultura escolar não é composta apenas de modos de pensar e fazer institucionalizados, de rituais, cerimônias e modos de apresentação social, organização e ordenação "intersomática", mas também de "elementos extrassomáticos" de índole material.² (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 29).

Castro (2011, p. 7) demarca que os estudos e pesquisas em cultura material escolar têm se tornado um campo fértil, pois “[...] sob perspectivas metodológicas e teóricas diversas, revelam o cotidiano escolar com seus múltiplos objetos — lápis, papel, livros, mesas, fardamentos, brinquedos, etc. — com suas cores, seus usos e costumes, que marcaram tempos e espaços determinados”.

Ao prefaciар a obra *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e posibilidades* (GASPAR DA SILVA; SOUZA; CASTRO, 2018), Bencostta (2018, p. 11) tangencia sobre os estudos sobre a cultura material escolar: “Sou testemunha do crescimento de olhares cada vez mais atenciosos acerca da importância desse tema para os estudos históricos, o que torna esta publicação uma bibliografia especializada que, certamente, ajuda a preencher lacunas na historiografia contemporânea”.

Vidal (2017 *apud* ROCHA, 2019) anuncia que o estudo da cultura material escolar, dimensão significativa da cultura material, vem necessitando nos últimos anos de um olhar cada vez mais adensado, sobremaneira da comunidade ibero-americana de historiadores da

¹ No original: La cultura material de la escuela es una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la académica y de la política. Élla puede ser valorada como es el exponente visible, y tras su lectura el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuibles y manejables en las que ha quedado materializada la tradición pedagógica.

² No original: La cultura escolar no sólo se compone de formas de pensar y hacer institucionalizadas, de rituales, ceremonias y modos de presentación social, organización y ordenación «intersomáticos», sino también de «elementos extrassomáticos» de índole material.

educação, o que ampliaria o questionamento sobre o passado da educação através da cultura material escolar, ou seja, por meio da análise dos artefatos e dos modos de fabricação inventados por diferentes sujeitos e grupos, buscando, dessa forma, responder às demandas da escolarização. Ainda em uma outra perspectiva evidencia a necessidade de refletir sobre os vínculos entre os artefatos, as práticas escolares e a memória educativa.

Peres e Souza (2011) entendem a cultura material escolar como o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica que é intrinsecamente humana, revelador da dimensão social.

A cultura material é importante justamente pelo seu conhecimento do passado da escola, em suas dimensões discursivas e práticas cotidianas; possibilitando entender os usos e significações que compõem a organização escolar. A cultura material escolar é portadora de mensagens, vestígios de ideias pedagógicas e indicadores de práticas escolares. A materialidade evidencia aspectos da organização escolar e indica finalidades sociais e culturais da escola.

Se a pesquisa está alocada no campo dos estudos da história da educação e da história cultural, tendo como posicionamento o *Movimento dos Annales* (BURKE, 1991) nos aproximamos da defesa de uma história-problema, campo aberto para análises e para novas possibilidades de se pensar as pesquisas. Pensar a questão-problema desta pesquisa de mestrado se entrelaça com os ditames da perspectiva defendida por ela: história da educação e história cultural. É preciso tecer um recorte, perseguir um fio que conduza as inferências, pautar-se em bases conceituais, ler o objeto por determinadas lentes, definir as fontes da pesquisa. Assim, destacando o alinhamento com as fontes históricas, como nos anunciam Peres e Souza (2011) quando abordam sobre aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar e questionam o que estas fontes evidenciam sobre o passado da escolarização, as autoras declaram que: “O que quadros, relógios, mesas, baldes, livros, penas, boião de tintas, talhas de água podem nos ajudar a revelar e entender sobre os *dizeres* e os *fazeres* da escola primária entre fins do século XIX e início do século XX?” (PERES; SOUZA, 2011, p. 46). Nesta perspectiva, apresenta-se a questão-problema desta dissertação, em que se busca saber: como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos 1996 a 2020?

As fontes privilegiadas e que também compõem o objeto da pesquisa, trata-se de doze documentos curriculares publicados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) no arco temporal de 1996 a 2020. A definição do período cronológico se deu no trato

com as fontes, perspectivando o recorte inicial, 1996, ao delimitar uma grande virada teórico-epistemológica da Rede Municipal. A publicação do documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996), em 1996, tem suas bases demarcadas pela defesa da *psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico crítica*, indo na contrariedade das bases anteriormente defendidas do construtivismo piagetiano e é neste documento que temos um olhar adensado para a brincadeira como princípio norteador da Proposta. Assim, a brincadeira segue como eixo estruturante, norteador, dimensão privilegiada até o documento mais recente, publicado em formato digital em 2020 *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular*³(FLORIANÓPOLIS, 2020), que demarca o recorte final. O documento de 1996 é também publicado no mesmo ano em que, em nível nacional, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), que propõe como marco a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. E o documento: *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2020), recorte final, é também uma proposição que busca atender o que foi definido na Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 (BRASIL, 2017b), que assevera no seu art. 5º que os municípios deverão revisar seus currículos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a).

Entre 1996 e 2020, a Rede de Ensino apresentou a publicação de doze documentos curriculares: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996); *Educação Infantil: uma necessidade social* (FLORIANÓPOLIS, 2000a); *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b); *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000c); *Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas* (FLORIANÓPOLIS, 2004); *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2010); *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012); *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*

³ O documento intitulado *os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* foi analisado nesta pesquisa em sua versão preliminar, disponibilizada em modo virtual no ano de 2020, no entanto, no decorrer da pesquisa, em 2021, o livro foi publicado em versão e-book e, em 2022, na versão impressa. O conteúdo do documento não conteve alterações neste percurso, deste modo, destaca-se o conhecimento dos fatos nesta nota de rodapé, mas mantém-se o ano de 2020 como referência, a fim de respeitar o arco temporal delimitado nesta pesquisa.

(FLORIANÓPOLIS, 2015a); *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015b); *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2016a); *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2016b); *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2020).

A iconografia ganha destaque como fonte, ao atravessar alguns dos documentos analisados. Vidal e Silva (2011) evidenciam que as fontes iconográficas têm grande importância acerca da cultura material. “Fotografias, gravuras e desenhos (inclusive infantis) podem trazer elementos para o entendimento dos modos como os artefatos foram sendo introduzidos nas escolas e indicar as formas de sua apropriação pelos sujeitos [...]”. (VIDAL; SILVA, 2011, p. 33).

Inês Dussel (2014) corrobora esta perspectiva ao dimensionar o quanto as fotos não são simples pedaços de papel, mas são investidas de significados simbólicos que lhes dão outros atributos e acabam “fazendo coisas”, “[...] produzindo ações em nós seres humanos (nós podemos chorar, rir, sorrir, tornar-nos nostálgicos ou felizes quando olhamos para fotos)” (DUSSEL, 2014, p. 266). Nesse horizonte, a fonte iconográfica auxilia na percepção da cultura material escolar, enquanto categoria analítica de representações de currículo.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental (GIL, 2019), apoiada em uma abordagem qualitativa e operando com os conceitos de materialidades, currículo, brincadeiras, interações, representações. A fim de mobilizar a análise dos dados, a pesquisa está pautada na realização de análises descritivas e interpretativas.

A pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos pesquisadores e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa. Como você deve saber, as interpretações podem ser falhas. parte de aprender a realizar uma pesquisa qualitativa é aprender a reduzir as falhas em nossas observações e assertivas. Devemos “triangular” os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam. (STAKE, 2011, p. 47).

No arco temporal definido na pesquisa, diferentes nomenclaturas foram utilizadas para intitular os documentos curriculares da RMEF. Assim, em consonância com Brant (2013) e Broering (2014) compreende-se “documento curricular” para designar a produção curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis. Broering (2014) alerta que a expressão “currículo” só apareceu nos documentos de 1976 e 1981. Sua pesquisa, também localizada em Florianópolis, é datada em 2014, ano anterior à publicação do documento *Currículo da*

Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015a), por isso, não aparece neste contexto.

Ainda citando as autoras, ambas não consideram os documentos: *Educação Infantil: uma necessidade social* (FLORIANÓPOLIS, 2000a), *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000c) e *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas* (FLORIANÓPOLIS, 2004) como documentos curriculares. Broering (2014) afirma que “[...] foram redigidos e publicados com a intenção de refinar as concepções das bases teóricas de 1996 e socializar as que foram trabalhadas especialmente nas formações em serviço até o ano de 2004” (BROERING, 2014, p. 149). Para esta pesquisa consideramos os documentos passíveis de análise, no sentido de demarcá-los na contextualização histórica da Rede e por se articularem, historicamente, com a abordagem do objeto proposto nesta análise. Também por representarem bases teóricas dos documentos anteriores, além de serem documentos que foram divulgados na RMEF, o que delimita que foram basilares para os profissionais pensarem suas práticas pedagógicas.

O período de realização da pesquisa de mestrado foi atravessado pela pandemia da Covid-19, o que impossibilitou o acesso a locais públicos, como bibliotecas. Somente ao final do ano de 2021 foi liberado retirar livros/documentos/dissertações/teses do espaço da biblioteca, localizada no Centro de Educação Continuada da RMEF. Esta dissertação tinha inicialmente o objetivo de rastrear documentos para além dos que já apareciam em pesquisas sobre a documentação curricular da Educação Infantil. Assim, com a impossibilidade de acesso posta, o conjunto de documentos da RMEF foi localizado na Diretoria de Educação Infantil (DEI), sendo cedidos para a pesquisadora durante a realização do estudo, e aqueles que o setor da RMEF não dispunha, foram disponibilizados por profissionais da Rede, portadores desses documentos. Em 2022, a pesquisadora pôde adentrar ao local da biblioteca e ter acesso aos originais dos documentos: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996); e *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b), além de ter acesso a dois novos documentos, que não fazem parte das análises primárias, mas servem de alicerce para pensar o contexto de publicação do documento de 1996, são eles: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 1996); e *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Relatos da Rede* (FLORIANÓPOLIS, 1996).

Dissertar sobre a Educação Infantil requer pensar sobre uma especificidade que é própria desta etapa da Educação Básica, *status* conferido com a publicação da Lei de Diretrizes

e Bases para a Educação Básica (BRASIL, 1996). No tempo delimitado, a RMEF teve seu percurso curricular atrelado às discussões, em nível nacional, como poderá ser mais adentrado no decorrer das seções que virão. Dessa forma, nos anos noventa pode-se perceber nos documentos curriculares municipais, referências à Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Anterior a esta década, destacamos a Constituinte de 1988 (BRASIL, 1988), que torna obrigatória a oferta de educação para as crianças, assegurando-lhe como um direito subjetivo. Nos anos 2000, temos a publicação da Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). E mais recentemente, a RMEF realizou um processo de recontextualização curricular, tomando como preceito o que assevera a Resolução nº 02 de 2017 (BRASIL, 2017b), referente ao alinhamento com o que dita a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), o processo de recontextualização está dissertado no documento mais recente da Rede de Ensino e que compõe o recorte final desta pesquisa.

Se há especificidades referentes à Educação Infantil é preciso considerar que há especificidades em torno do currículo para esta etapa da Educação Básica e que, grosso modo, as brincadeiras e interações sociais participam como estruturantes, como dimensões ou como componentes do currículo. Em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) afirmava a necessidade de se pensar em um currículo para melhorar a qualidade de atendimento às crianças: “[...] a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores” (BRASIL, 1994, p. 13).

Havia neste período a perspectiva de se pensar para além da garantia do direito, conquistado com a Constituinte de 1988, buscava-se a efetivação de um atendimento de qualidade. Em 1996 foi publicado o documento *Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b) que em sua parte introdutória afirmava que a necessidade de estabelecimento de um currículo para a Educação Infantil surgiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 no Brasil. “Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área” (BRASIL,

1996b). Barbosa (2010, p. 1) corrobora tal afirmação delimitando que em atendimento aos anseios da sociedade, em especial do movimento de mulheres: feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros, em 1988, por meio da promulgação da Carta Magna, definiu-se que “[...] o estado brasileiro deveria garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade — para as crianças de 0 a 6 anos através do sistema educacional”.

Neste documento há uma discussão conceitual sobre currículo. Diversas especialistas (Tisuko Morchida Kishimoto; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Maria Lúcia de A. Machado; Ana Maria Mello; Sônia Kramer) foram chamadas a responderem o questionamento: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?” (BRASIL, 1996b). Dentre as respostas, destacamos Kramer (1994) que em sua análise ultrapassou o enfoque apenas escolar ou administrativo afirmando que:

[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. (BRASIL, 1996b, p. 17).

Além da conceituação de currículo e proposta pedagógica, era objetivo do documento (BRASIL, 1996b) analisar as propostas curriculares e currículos da Educação Infantil desenvolvidos no Brasil. Foram analisados quarenta e cinco conjuntos de documentos, sendo vinte e cinco provenientes dos sistemas estaduais e vinte dos municípios de capitais, o que possibilitou a realização de um diagnóstico bastante representativo da realidade nacional. Além disso, foram visitadas cinco unidades da federação, uma por região, onde se buscou avaliar a implementação das propostas pelos órgãos estaduais e dos municípios das capitais. Constatou-se que foram inúmeras e diversas as propostas de currículo para a Educação Infantil elaboradas em várias partes do Brasil.

Buscando responder às necessidades de referências nacionais em relação ao currículo para a Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto propôs a publicação de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil atrelado ao que impunha a LDB (BRASIL, 1996a) no art. 9º, IV: “A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A preocupação com a tessitura de um currículo para a Educação Infantil é

alavancada nos anos noventa. Em 1999, houve a publicação da primeira Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo nova redação em 2009. Nessa política pública (BRASIL, 2009b) a definição de currículo aparece como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b).

Oliveira (2010), em texto específico, discorre sobre *O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* A autora ao referir-se à conceituação de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b) afirma que:

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

O documento *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a), publicado em 2015, enfatiza que as propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), que vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos culturais.

Sendo assim, cabe-nos definir quais são os pontos de partida para a composição de um currículo que se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 9-10).

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), em referência às práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, brincadeiras e interações são indicadas como eixos norteadores do currículo. Em 2015, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a) também aponta as brincadeiras e os núcleos da ação pedagógica (NAPS) que englobam as relações sociais e culturais, bem como diferentes linguagens, como dimensões do currículo. Nessa esteira, Buss-Simão e Rocha (2017, p. 90) reafirmam os princípios da Educação Infantil, garantidos na vinculação com os direitos fundamentais das crianças e em uma formação

orientada para a multidimensionalidade “[...] que é constitutiva do ser humano, preservando os princípios que norteiam o desenvolvimento e a educação das crianças até seis anos de idade em instituições educativas, quais sejam: as interações, as brincadeiras e as linguagens”.

O conceito de representação, que auxilia nas análises descritivas e interpretativas, foi abordado a partir das contribuições de Chartier (1990, 1991). A noção de representação é concebida como “pedra angular” da Nova História Cultural por Chartier (1990), tendo como objetivo central determinar de que maneira, em diferentes contextos e épocas, uma dada realidade social é construída e elaborada. Partindo da ideia de que as representações são determinadas pelos interesses de quem as forjou, no que se refere à pesquisa historiográfica, é preciso analisar os discursos pronunciados em relação à posição ocupada por quem os proferiu. A partir das proposições de Roger Chartier, interroga-se: como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos 1996 a 2020?

Chartier defende que as representações do social não são neutras: “[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (1990, p. 17). Nessa esteira, quando as representações são investigadas, o historiador transita por um campo de conflitos, competições que se relacionam a poder e dominação. Os grupos, ao tentarem impor suas representações de mundo, que trazem a identidade do próprio grupo, travam o que o autor denomina de lutas de representações que, segundo ele, possuem a mesma importância que as lutas econômicas para compreender como uma representação torna-se hegemônica.

Com a finalidade de se apropriar de pesquisas que contribuíssem com o desenvolvimento da dissertação, realizou-se a construção de um inventário, tendo como base de dados o *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*; a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*; a *Scientific Electronic Library Online – SciELO*; e o *Portal de Periódicos CAPES/Ministério da Educação (MEC)*, utilizando como descritores da pesquisa os termos: “cultura material” AND “educação infantil”, “cultura material” AND “infância”, e “cultura material” AND “currículo”. A variação cultura material escolar também foi mobilizada, porém houve apenas um novo trabalho, que foi excluído diante dos critérios secundários citados a seguir. Em alguns casos, os resultados foram em menor percentual, dado esse que determinou a manutenção de cultura material, embora na discussão manteve-se cultura material escolar.

Para a eleição dos textos, alguns critérios secundários foram mobilizados: ter como área de concentração a educação ou a História da Educação; exclusão dos trabalhos que se repetem nos descritores e/ou nas bases de busca; que se refiram ao espaço geográfico de produção da historiografia da educação brasileira; ter como um dos idiomas de divulgação a língua portuguesa; estar em articulação com aspectos e elementos relacionados à cultura material escolar e infância e/ou Educação Infantil e/ou currículo; e, no caso dos periódicos, ainda, ter sido revisado por pares.

Quadro 1 – Produções a partir das bases de dados, descritores e critério da pesquisa

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: Descritores/Título	Autoria Nível/Ano de Defesa
CM e C ⁴ : Fotografias de uma escola centenária pistas para repensar o currículo no cotidiano.	Jean Beatriz Wermelinger (Dissertação) – 2007
CM e EI ⁵ : Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil.	Marelenquelem Miguel (Dissertação) – 2010
CM e I ⁶ : A questão de livros da escola-modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinador no Maranhão (1900-1911).	Ana Caroline Neres Licar (Dissertação) – 2010
CM e I: O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920).	Juliana Goretti Aparecida Braga Viegas (Dissertação) – 2012
CM e I: Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá – MT (1908-1930).	Charlene Correia Figueiredo (Dissertação) – 2013
CM e EI/ CM e I/ CM e C: Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012).	Adriana de Souza Broering (Dissertação) – 2014
CM e I: Para tornar o estudo um farol no colégio o lema tracemos: o Colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940 – 1953).	Dilson Gonzaga Sampaio (Dissertação) – 2016
CM e I: Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856-1892).	Natália Fortunato (Dissertação) – 2017
CM e I: O livro didático Nossa Pátria, expressão de prática cultural e lições educativas de ideário nacionalista (1917 – 1949).	Denilson Roberto Schena (Tese) – 2017
CM e I: A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945).	Sélia Ana Zonin (Dissertação) – 2017
CM e I/ CM e EI: ‘Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches!’ História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003.	Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute (Tese) – 2017
CM e I/ CM e EI: Concepções de Infância: um estudo	Keila Cristina Arruda

⁴ CM e C: cultura material e currículo.

⁵ CM e EI: cultura material e Educação Infantil.

⁶ CM e I: cultura material e infância.

do manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira (1882)	Villamayor Gonzalez (Tese) – 2020
CM e I: Infância e Educação no início do Século XX: materialidades, práticas e representações. O acervo da Creche Baroneza de Limeira	Carla de Oliveira (Tese) – 2020
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: Descritores/Título	Autoria Nível/Ano de Defesa
CM e I: Criança, o botão da inocência: as roupas e a educação do corpo infantil nos ‘anos dourados’.	Fernanda Theodoro Roveri (Tese) – 2014
Produções da base de dados da SciELO: Descritores/Título/ Periódico/Ano de Publicação	Autoria
CM e I: Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. Revista Brasileira de História da Educação. 2018.	Sélia Ana Zonin; Vera Lucia Gaspar da Silva; Marília Gabriela Petry
CM e I: Negócios Combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX). Educar em Revista. 2019.	Gizele de Souza; Vera Lucia Gaspar da Silva.
CM e I/ CM e C: ‘Indispensáveis em todas as escolas’: uma incursão no mundo dos objetos escolares. Educar em Revista. 2019.	Heloísa Helena Pimenta Rocha
Produções do Portal de periódicos CAPES/MEC: Descritores/Título/ Periódico/Ano de Publicação	Autoria
CM e I/ CM e C: Práticas escolares no ensino primário público brasileiro no início do regime republicano. HOLOS. 2016	Crislane Barbosa Azevedo
CM e I/ CM e EI/CM e C: Conteúdos e formas de educar a infância catarinense (1910-1935): programas de ensino, métodos, obras didáticas e código disciplinar. Acta Scientiarum. Education. 2017.	Solange Aparecida de Oliveira Hoeller e Gizele de Souza

Fonte: Elaborado pela autora, com referência às bases de dados da pesquisa (2021).

Do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na totalidade houve sessenta e dois textos inventariados, dos quais treze atenderam às premissas da pesquisa. Destes, oito estiveram vinculados ao primeiro descritor (CM e I); um ao segundo (CM e EI); um ao terceiro (CM e C); dois aos descritores CM e I/ CM e EI; e um nos três (CM e EI/ CM e I/ CM e C).

Da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obteve-se onze resultados para o primeiro descritor (CM e I), dois para o segundo (CM e EI) e onze para o terceiro (CM e C), somando vinte e quatro trabalhos. Destes, onze foram excluídos por se apresentarem na investigação junto ao banco de Teses e Dissertações da CAPES e, de igual modo, foram aqui também desconsiderados por não atenderem aos critérios da pesquisa. Houve a repetição de duas produções, já apresentadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES (FIGUEIREDO, 2013; OLIVEIRA, 2020). A busca resultou ainda em dez produções que não foram indicadas pelo banco de Teses e Dissertações da CAPES, todavia, dentre essas, somente

uma atendeu aos critérios da pesquisa (Quadro 1).

Da base de dados da SciELO resultaram vinte e um títulos: seis para o primeiro descritor (CM e I), quatro para o segundo (CM e EI), onze para o terceiro (CM e C), sendo que um deles se repetiu em duas categorias (ROCHA, 2019). Dessa investida (Quadro 1), permaneceram três produções. As demais foram desconsideradas por não atenderem aos critérios da pesquisa. Algumas delas apresentavam inserção considerável nas áreas da educação e da História da Educação, porém articuladas com debates relacionados a outros aspectos, a exemplo da Cultura da Escola de modo mais geral, da cultura escrita, dentre outros.

Das quatro bases analisadas, o Portal de Periódicos da CAPES/MEC foi a de maior resultado em número, na busca preliminar com os descritores, bem como da segunda análise sob os critérios da pesquisa. Todavia, foi também a que se apresentou de modo mais espreado nas temáticas, objetos, áreas de produção e referenciais teórico-epistemológicos. Dessa base de dados, resultaram sessenta e quatro títulos: quatro para o primeiro descritor (CM e EI), quarenta e quatro para o segundo (CM e I), dezesseis para o terceiro (CM e C), sendo que um deles se repetiu em duas categorias (AZEVEDO, 2016) e outro em três categorias (HOELLER; SOUZA, 2017).

Salienta-se que os trabalhos relacionados à infância foram analisados, considerando a educabilidade das crianças tanto em instituições de Educação Infantil quanto no Ensino Primário — numa perspectiva histórica — ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também, ressalta-se a ciência das perspectivas atuais que direcionam a crítica sobre a escolarização da infância nos espaços e tempos da Educação Infantil, em adesão a tais concepções. Esta clareza possibilitou localizar a expressão Cultura Material Escolar, mesmo quando se tratou de aspectos voltados à infância ou à Educação Infantil.

Outrossim, quanto às questões voltadas ao currículo, compreende-se que há distinções históricas posteriores e atuais, que diferenciam um currículo voltado à Educação Infantil e para o Ensino Primário ou, na perspectiva atual, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Não é objetivo neste texto introdutório realizar uma análise exaustiva das produções elencadas no Quadro 1 e tão pouco que todas sejam citadas. A leitura das dezenove produções permitiu o alinhamento com as pesquisas no campo da história da educação e da história cultural. O indicativo é que estas sirvam de embasamento para as análises; e que sejam chamadas para o diálogo no decorrer do texto, podendo ser nas discussões sobre cultura escolar, cultura material escolar, materialidades, currículo, Educação Infantil, representações.

Além das produções listadas, por meio da pesquisa nos bancos de dados citados no Quadro 1, ao refletir sobre a história da RMEF, outras pesquisas também foram mobilizadas. No site⁷ da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), a página destinada à formação continuada apresenta um banco de dados do professor formador e catálogo de dissertações e teses. Ao verificar as pesquisas disponíveis neste site, algumas foram potentes por versarem sobre o objeto da dissertação; a história da Rede; e conceitos mobilizados. São elas: *Arquitetura, Espaços, Tempos e materiais: A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976–2012)*, de autoria de Adriana de Souza Broering (2014); *Do perfil desejado – A Invenção da professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976–1980)*, de autoria de Patrícia Regina Silveira de Sá Brant (2013); *Por detrás das palavras... investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série*, de autoria de Vera Lúcia Gaspar da Silva (1993); *Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836–1914)*, de autoria de Raquel Xavier de Souza Castro (2009); *A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras*, de autoria de Isabela Jane Steininger (2009); *Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”*, de autoria de Marlise Oestreich (Mestrado – 2011); *“O homem será o que à criança lhe transmitir...” Representações de criança na Série Fontes (Santa Catarina – década de 1920–1930)* de autoria de João Dimas Nazário (2019).

No que se refere à metodologia, a pesquisa teve como percurso, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2019, p. 28) é compreendida como:

[...] elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet.

Com base nestes materiais, foi possível conhecermos contribuições científicas disponíveis sobre o objeto de estudo. A utilização de documentos curriculares da RMEF, configura a pesquisa como de cunho documental. Gil (2019, p. 29) afirma que “A pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos

⁷ As produções podem ser localizadas por meio do link:
https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/10_06_2022_10.34.02.a4916c6d311ae17788420e0a90be0a43.pdf

delineamentos mais importantes no campo da História e da Economia”. Gil (2002, p. 45) segue anunciando sobre este tipo de pesquisa e a considera bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, destacando a diferença da seguinte forma:

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No findar do texto introdutório é fulcral demarcar que ainda que se utilize o termo cultura material escolar para delimitar as pesquisas e a constituição de um campo teórico, nesta dissertação será tomada a expressão *cultura material* ou *cultura material da/para a Educação Infantil*. Assim, a utilização da expressão estará direcionada à cultura material da ou para as unidades de Educação Infantil de Florianópolis, dadas às especificidades desta etapa da Educação Básica, e em coerência com o objeto da pesquisa. Este posicionamento será mais bem demarcado e alargado no decorrer das seções que virão, e está em consonância com outras pesquisadoras (MIGUEL, 2010; BROERING, 2014; GONZALEZ, 2020; OLIVEIRA, 2020) que outrora salientaram sobre as especificidades das materialidades no que se refere à Educação Infantil ou à creche.

Trata-se, então, de considerar uma cultura específica para as instituições de educação infantil. Os saberes, as práticas, os rituais e os objetos utilizados nas instituições educativas constituem uma cultura material e, no caso das instituições para as crianças pequenas, fundam uma cultura material da educação infantil. (GONZALEZ, 2020, p. 86)

É importante demarcar que o diálogo entre a história: cultural, da educação, da Educação Infantil, da cultura material, da cultura material escolar, da infância atenta a tornar palpável que a aglutinação e discussão em torno destes campos supõe uma cultura própria para a Educação Infantil, a cultura da Educação Infantil, e em consequência no que se refere à circulação de materialidades torna necessário o argumento sobre uma cultura material da Educação Infantil. Respeita-se o campo já consolidado de discussões, mas se coloca em voga as especificidades que dizem respeito à primeira etapa da Educação Básica. A constituição da cultura material própria da Educação Infantil pautada na base teórica advinda da cultura material escolar encontra-se em um lócus transitório.

Desse modo pensando se é ou não possível compreender representações de currículo por meio da cultura material, a dissertação abordará categorias analíticas que emergem das fontes privilegiadas de pesquisa (os documentos curriculares publicados no arco

temporal de 1996 a 2020, tanto em nível municipal, quanto nacional, salientando a potência da publicação das DCNEIs/2009 que demarcam a brincadeira e as interações sociais como eixos norteadores das práticas pedagógicas), tomando as dimensões do currículo, brincadeiras e interações sociais, como centralidades: *organização dos brinquedos à altura das crianças; dos “cantinhos” aos ateliês: as materialidades no espaço das salas de aula/ referência; o espaço do parque e as materialidades que compõem este lugar; a criança como ator e autor: a reorganização dos espaços a partir delas*. E ainda trará uma reflexão sobre o silenciamento das materialidades.

Assim, para alcançar os objetivos deste trabalho, optou-se por uma estrutura de Dissertação alicerçada em três títulos, após o texto introdutório. O título 1, “Documentos curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: aspectos históricos, legislação, materialidade das propostas (1996–2020)”, pretende construir uma linha histórica da Rede Municipal, com destaque às particularidades da legislação, em nível nacional, e das materialidades das propostas. Também enfatiza os pressupostos que embasam o currículo da RMEF, no arco temporal delimitado, anunciando algumas das suas rupturas e permanências. Os títulos 2 e 3 abordam sobre a brincadeira e as interações sociais como dimensões do currículo, suas materialidades e representações: entre textos, contextos e fotografias.

1 DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E MATERIALIDADE DAS PROPOSTAS (1996–2020)

Uma ideia na cabeça, uma pergunta na boca, os recursos de um método nas mãos e um universo de fontes diante de si a explorar. Parece que o historiador tem o mundo à sua disposição, pois tudo lhe parece capaz de transformar-se em História.
(PESAVENTO, 2003)

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi criada no ano de 1976, com a inauguração do NEI (Núcleo de Educação Infantil) Coloninha. Naquele momento, quem gerenciava a educação municipal era a Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), alicerçada no documento *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. O pensamento primário era observar as comunidades mais carentes, o desenvolvimento e condições de vidas das crianças, tendo áreas de influências ou comunidades contempladas para a criação dessas unidades educativas.

Ostetto (2000) apresenta um panorama da história de criação desta Rede, entrevistas com quem viveu esse tempo e uma análise dos documentos escritos de 1976 a 1996. Sistematizou parte da história da Rede, pois realizou uma análise dos vinte anos iniciais, sendo o primeiro estudo específico sobre esta temática. A pesquisadora fez um movimento de buscar as documentações, pois como ela relata em seu livro, esta ação se tornou bastante desafiadora, devido à pouca documentação existente naquele período (OSTETTO, 2000).

Atualmente, a RMEF é composta por noventa e cinco unidades educativas de Educação Infantil criadas e mantidas pela PMF. No arco temporal delimitado para esta pesquisa, foram publicados doze documentos curriculares que orientaram/orientam as ações desenvolvidas junto às crianças nestes espaços. Nas próximas subseções são apresentados os documentos curriculares, dialogando com suas materialidades, aspectos curriculares, representações e marcos legais.

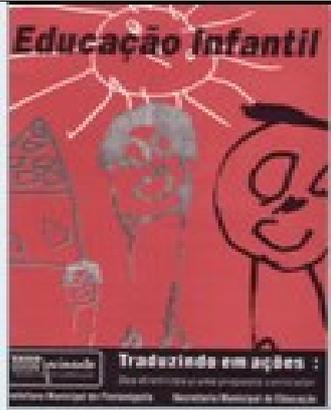
1.1 A MATERIALIDADE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (1996–2020)

A publicação de documentos curriculares, no decorrer dos anos analisados, permite compreender a construção da história da Rede de Ensino, por meio do texto, contexto e iconografia presentes nas fontes eleitas. Assim, objetiva-se analisar a materialidade dos

documentos⁸, no sentido de apontar elementos de como se apresentam materialmente.

Destaca-se primeiramente o documento (Quadro 2) *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil*, publicado em 1996.

Quadro 2 – Documento orientador publicado pela RMEF – (1996) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
1996	Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - Educação Infantil	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

A organização deste documento se deu com a publicação de dois volumes, um que abrange a Educação Básica e outro específico para a Educação Infantil. De acordo com Wiggers (1999, p. 28), o documento da Educação Básica está organizado da seguinte forma:

O documento Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular está organizado em três capítulos. O 1º trata dos Pressupostos Teórico- Metodológicos Gerais da educação fundamental, da educação de jovens e adultos e da educação infantil, mais precisamente no que se refere ao delineamento de pressupostos do trabalho. Todas essas questões referem-se às diversas modalidades educativas acima referidas. O 2º contempla a Avaliação da Aprendizagem, envolvendo também as diversas modalidades educativas. O 3º trata das áreas disciplinares.

O documento específico para a Educação Infantil, objeto de análise nesta dissertação, é composto por quarenta e oito páginas e traz em sua capa desenhos produzidos por crianças, sendo três figuras humanas, um sol e uma casa. No que se refere à organização do documento, a distribuição se dá em nove capítulos, da introdução à bibliografia, perpassando por: aspectos históricos; pressupostos do percurso (embasamento teórico); abordagens sobre brincadeira; espaços, tempos, materialidades; registro; planejamento; momento do sono; período de adaptação; linguagem; leitura e escrita nas creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI); e desenvolvimento infantil. Ao longo das quarenta e oito páginas que compõem este

⁸ No APÊNDICE A estará o quadro completo com todas as capas do conjunto de documentos analisado.

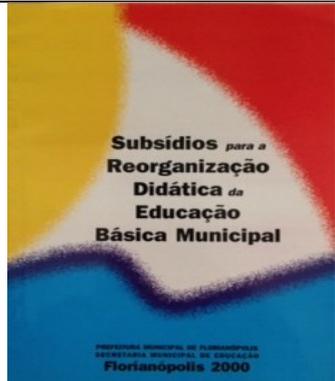
documento, pode-se observar dezenove registros fotográficos que perpassam os capítulos do documento curricular e que servirão de análise para as próximas seções desta dissertação.

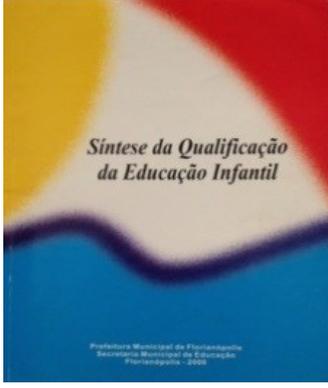
A construção do documento se deu no contexto de 1993 a 1996, momento em que estava à frente do governo da capital catarinense o denominado *governo frente popular*. O processo de redação do documento foi realizado a partir de formações e diálogos com os profissionais da RMEF, e embasado no *Movimento de Reorientação Curricular* (MRC). A apresentação do documento é assinada por Sonia Cristina Lima Fernandes, Chefe da Divisão de Educação Pré-Escolar, nomenclatura utilizada para definir a profissional responsável pela Educação Infantil municipal.

Este Documento sintetiza as produções, destes últimos quatro anos, elaboradas nas inúmeras ações do MRC, seja nos Grupos de Formações, nos Seminários, nas Oficinas, nas Reuniões Pedagógicas e tantos outros momentos em que buscamos democratizar e ampliar o debate e o diálogo entre os educadores da Rede. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 6).

No ano 2000 (Quadro 3), um conjunto de documentos foi lançado, sendo eles: *Educação Infantil: uma necessidade social*; *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*; e *Síntese da Qualificação da Educação Infantil*.

Quadro 3 – Documentos orientadores publicados pela RMEF – (2000) e respectivas capas

Ano	Documento	Capa
2000	Educação Infantil: uma necessidade social	
2000	Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal	

2000	Síntese da Qualificação da Educação Infantil	
------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

O primeiro – *Educação Infantil: uma necessidade social* –, composto por cinquenta e nove páginas, é resultado das sínteses escritas a partir do curso realizado em 1998 com a mesma nomenclatura. Esse documento é uma coletânea de textos subdividido em nove títulos que versam sobre diferentes temas, quais sejam: Literatura infantil; Indicativos de Conteúdos em Alfabetização e Língua Portuguesa Para as Séries Iniciais e Educação Infantil; A Educação Física na Escola de Educação Infantil: A Construção da História Possível; O Ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil; O Ensino da Matemática na Educação Infantil: Uma Retrospectiva; O Ensino da Arte na Educação Infantil; A Criança que Brinca, Pensa, Sorri e Produz História; O Ensino de Geografia na Educação Infantil; e Desafios Atuais da Educação Inclusiva.

O prefácio é assinado por Mônica da Luz Pereira, Chefe do Departamento de Ensino, e por Miriam Schlickmann, Secretária Municipal de Educação daquele período. A apresentação é de autoria de Telma Elita Wagner Ribas, Chefe da Divisão de Educação Infantil, responsável pela Educação Infantil da RMEF no governo denominado *Gestão Força Capital*, correspondente ao período de 1997 a 2000. Assim, salienta Ribas:

Objetivando refletir o currículo de educação infantil, seu fazer pedagógico, organizamos o curso denominado Educação Infantil: Uma Necessidade Social (1998). Neste, priorizamos aspectos fundamentais e polêmicos, deste nível de ensino, no que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento. Certos de cumprirmos com nossos propósitos, organizamos esta coletânea de textos, elaborados pelos palestrantes, como síntese dos trabalhos, desenvolvidos neste curso. (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 6).

Do conjunto de documentos lançados em 2000, o segundo foi o *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*, que ao longo das suas quarenta e uma páginas, apresenta “elementos essenciais na construção teórico-prática de uma escola pensada para a sociedade atual” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 9).

A divisão do documento é perpassada por três capítulos, o primeiro versando sobre *A elaboração de currículos para a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos: princípios gerais*, escrito por Gilberto Luiz Alves, Doutor em Filosofia e História da Educação, consultor coordenador do documento. O segundo, é específico sobre a Educação Infantil e tem a assinatura de Eloisa Acires Candal Rocha, Doutora em Educação e consultora da Educação Infantil, e recebe o seguinte título: *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*. O terceiro capítulo, tem como público-alvo o Ensino Fundamental. Escrito por João Josué da Silva Filho, Doutor em Educação e consultor do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, seu conteúdo está intitulado como: *Ensino fundamental: compromissos e desafios*.

No documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*, a redação específica para a Educação Infantil foi basilar para as discussões curriculares para as crianças de zero a cinco anos na RMEF e para o desenvolvimento desta dissertação. O capítulo específico para a Educação Infantil está subdividido em: 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.

Assim como os outros dois que integram as publicações do ano 2000, o documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*, não traz iconografias em seu interior. A capa é composta pelo nome do documento, da prefeitura e secretaria municipal, cita a cidade e o ano de publicação. Sua gráfica e *layout* seguem o modelo dos outros dois documentos lançados no ano 2000, sendo a capa preenchida por três cores: azul, amarelo e vermelho. A data de publicação exposta na capa difere do que apresenta a ficha catalográfica do documento, onde traz como data de publicação o ano anterior, 1999.

A apresentação do documento tem redação de autoria da prefeita municipal Ângela Amim, em exercício naquele momento histórico. A Secretária Municipal de Educação, Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, assinou a mensagem *Aos profissionais da educação*. Ainda, Mônica da Luz Moreira, responsável pelo Departamento de Ensino, disserta uma página direcionada *Aos Educadores* e assim defende:

Este documento tem a finalidade de 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 da permanência dos educandos, a democratização da

gestão e principalmente, a democratização do conhecimento, rumo ao fortalecimento da cidadania, neste tempo e nesta sociedade. (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 13).

Ainda sobre o conjunto de documentos do ano 2000, temos a *Síntese da Qualificação da Educação Infantil*, composta por sessenta e seis páginas. Está dividida em vinte pontos que versam desde o Quadro Geral da qualificação da Educação Infantil/2000 até a Referência Bibliográfica. No decorrer das discussões, temos a abordagem de diversas temáticas que tonificam os caminhos percorridos e pensados pela RMEF ao elaborar o seu currículo. Destarte, apresentam-se as temáticas discutidas no referido documento: Creche e Famílias: definindo papéis, buscando parcerias; Pedagogia da Infância/ Dimensões Humanas; Introdução: Grupo de Diretores e Especialistas; Planejamento na Educação Infantil: Olhar o Grupo, Revelar as Crianças; Possibilidades para a Sistematização do Projeto Político Pedagógico (PPP); O Novo Ordenamento da Educação; A rotina na Educação Infantil; Curso de Educação Física Infantil; Infância, Educação Física e educação infantil; Introdução: Oficinas; Linguagens: As Diferentes Formas de Comunicação Humana e suas Diferentes Dimensões; Contar Histórias: Um Exercício de Prazer; Literatura Infantil; Contando Castelos no Ar: As Histórias e a Imaginação Infantil; Contribuições da Saúde no Cuidar e Educar das Crianças de 0-6 anos; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – A cultura Lúdica na educação infantil; O Trabalho Pedagógico através de Projetos; e Mostra Educativa – 2000.

Os textos são todos independentes e não há ligação entre eles. Os assuntos apresentam-se diversificados e sem aprofundamento, em linguagem simples, voltados para os profissionais das creches e NEIs. Não há fotos, nem desenhos e, com exceção de três documentos, os demais não apresentam subdivisões ou tópicos no corpo do escrito. [...] De fácil compreensão, o caderno foi amplamente distribuído para professores, especialistas e unidades educativas, no intuito de fazer ressoar um pensamento em construção sobre a Educação Infantil. (SANTOS, 2014, p. 6).

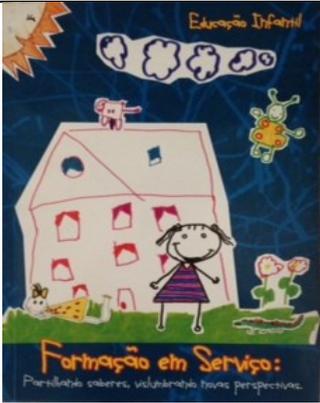
A apresentação do documento foi primeiramente assinada por Telma Guilhermina Rezende Hoeschl, Secretária Municipal de Educação, na sequência a mensagem *Aos educadores*, foi escrita por Mônica da Luz Moreira, responsável pelo Departamento de Ensino, e, por fim, a redação destinada *Aos profissionais de Educação Infantil*, redigida por Telma Elita Wagner Ribas, responsável pela Divisão de Educação Infantil. Ribas assim define:

Dando continuidade ao Movimento de Reorganização Didática, a Divisão de Educação Infantil, organizou diferentes modalidades de capacitação com o objetivo de aprofundar, refletir e redimensionar a prática pedagógica, tendo como eixo norteador a criança. [...] Este material sintetiza o trabalho coordenado por nossa equipe, na intenção de deixarmos como registro para a utilização em outros momentos de reflexão, como também como material de consulta e replanejamento em educação. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 11)

Se no documento de 1996 temos as discussões permeadas no âmbito do chamado *Movimento de Reorientação Curricular*, com a mudança de governo e sob a responsabilidade dos profissionais indicados pela *Gestão Força Capital* (1997–2000), a redação da documentação curricular da RMEF, publicada nos anos 2000, fica a cargo do *Movimento de Reorganização Didática*.

Com a reeleição da gestão municipal, nos anos de 2001 a 2004, a Educação Infantil da Rede continuou sendo articulada pelo *Movimento de Reorganização Didática*. Dessa forma, foi publicado em 2004 (Quadro 4) o documento *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*.

Quadro 4 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2004) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2004	Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

O conteúdo deste documento é resultado da formação permanente dos profissionais da Educação Infantil, realizada no decorrer do ano de 2001. No interior das suas cento e cinquenta páginas, temos acesso a diferentes frentes tratadas nessa formação: Os grupos de Discussão: Especialistas; Educação Especial; Educação Física; Ciclo de Debates; Grupos de Diretores, Especialistas da RME e Coordenadores das Instituições Conveniadas; I e II Seminários da Educação Infantil; Oficinas Educativas; II Mostra Educativa da Educação Infantil.

O documento apresenta a capa constituída por desenhos de crianças, contendo sol, nuvens, casa, figuras humanas, flores, animais e com as escritas Educação Infantil e o próprio nome do documento orientador já salientado acima. Em seu interior temos acesso a mais trinta e um desenhos, no decorrer das cento e cinquenta páginas. As ilustrações foram feitas por quatro crianças entre 5 e 8 anos, conforme elucidada a parte inicial do documento.

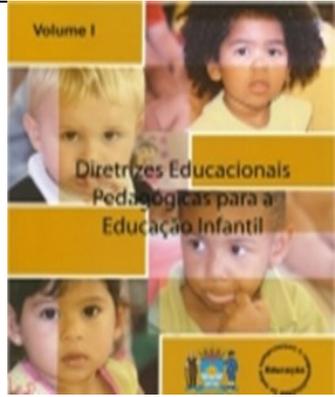
Nessa direção de se construir uma Educação Infantil em consonância com os documentos legais produzidos pelo governo federal, mas também tornando essa etapa da Educação Básica vitrine de uma gestão, é lançado, no ano de 2004, o caderno “Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas” [...] Em sua materialidade, pode-se notar a diferença entre os materiais produzidos já pela capa apresentada e número de páginas, que chegou a cento e cinquenta. Esse caderno, pode-se dizer, é visivelmente mais elaborado, não só no que tange a sua materialidade, mas também em relação ao conteúdo [...] (SANTOS, 2014, p. 7–8).

A responsável pela Divisão de Educação Infantil Neide Maria Andrade dos Santos é quem faz a apresentação do documento e assim anuncia *Aos profissionais de educação infantil*:

Destarte, apresentamos aqui um desafio, uma conquista, uma magia, que tentamos refletir nas linhas escritas deste caderno, como resultado das discussões, reflexões, expressões, que no interior das diferentes modalidades apresentadas no processo de Formação Permanente dos Profissionais da Educação Infantil, foram proporcionadas durante o ano de 2001. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 13).

Seis anos mais tarde, em 2010, a RMEF lança o documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (Quadro 5), este é o primeiro de uma série de três documentos que viriam a marcar o início dos anos 2010 em Florianópolis.

Quadro 5 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2010) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2010	Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

Composto por duzentas e cinco páginas, este documento apresenta cento e cinquenta e duas imagens fotográficas que compõem o arcabouço iconográfico. A capa apresenta o nome do documento, o logo da prefeitura, o *slogan* da educação municipal e faz referência à nomenclatura volume I. Ainda traz a imagem fotográfica de quatro crianças, como se pode conferir no Quadro 5.

O documento está estruturado em duas partes. A primeira com base em textos organizados a partir de palestras de conferencistas, e a segunda onde são apresentadas as experiências praticadas pelas unidades educativas da RMEF. Na primeira parte do documento temos textos assinados por: Daniela Guimarães que discorre sobre: *Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética*. No texto da professora Verena Wiggers é abordado sobre *Estratégias pertinentes à ação pedagógica*. A professora Luciana Esmeralda Ostetto, trata sobre arte na educação infantil, a partir do texto: *Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. Ostetto retoma algumas concepções e práticas relacionadas ao desenho, ao espaço, e, ao papel do professor. A professora Suely Amaral Mello, contribui com o texto, *Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos*. Maurício Roberto da Silva disserta sobre *Corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens*. A primeira parte é encerrada com o texto intitulado *Supervisão na Educação Infantil e a Organização do Trabalho Educacional Pedagógico*, de Ana Regina Ferreira de Barcelos, fruto da formação realizada com supervisores das Creches e Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal. Também compõe a parte dois: relatos de experiências vivenciados com e para as crianças, organizados pelas professoras da Rede Municipal de Educação Infantil.

As *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* são apresentadas pelo Secretário Municipal de Educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz que elucida:

O livro, que temos a honra de prefaciar, apresenta as múltiplas atividades desenvolvidas em nossas unidades educativas na base da formação humana. Os educadores convidados a exporem suas concepções teóricas e práticas sobre a Educação Infantil contribuem para a formação do pensar filosófico da rede municipal a respeito dos objetivos da Educação Infantil, da importância da formação de educadores para essa etapa da vida das crianças, bem como para qualificar, cada vez mais, os debates sobre o cuidar e o educar, que agregarão, certamente, elementos essenciais de processos de desenvolvimento da criança como um todo. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 8).

Em 2012, foi publicado o documento (Quadro 6) *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*.

Quadro 6 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2012) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2012	Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

O documento é composto por duzentas e sessenta e quatro páginas que são atravessadas por cento e quarenta e três fotografias. A capa apresenta o nome do documento, a logomarca da prefeitura, o ano e cidade de publicação e o *slogan* da educação municipal. Ainda traz a imagem fotográfica de uma criança brincando com renda de bilro em uma sala de referência⁹.

Nesse documento orientador, é reiterado o documento apresentado anteriormente — *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) —, que buscava orientar o trabalho pedagógico no sentido de garantir às crianças seus direitos fundamentais e os princípios fundamentais: éticos, estéticos e políticos, conforme elucidam as DCNEI (BRASIL, 2009b). O documento está estruturado em quatro partes. Na primeira parte são retomadas as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, já apresentadas no documento de 2010, que traziam a ampliação do texto *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*, publicado em 2000, no documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b).

Desde a definição dos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (2000), no documento orientador da rede municipal, que resultou de um amplo processo de discussão, muitas têm sido as demandas teóricas e práticas, o que vem exigindo continuidade no processo de reflexão e de debate coletivo, no sentido de orientar e apoiar a tomada de decisões que, tanto direta como indiretamente, define o trabalho educativo nas creches e núcleos de educação infantil do município. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 12).

⁹ Expressão utilizada no documento curricular *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012) para definir o espaço da sala de atendimento às crianças.

Nesta primeira parte, também é anexada a Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Na segunda parte, é abordado sobre as brincadeiras. No terceiro capítulo, são apresentados os Núcleos da Ação Pedagógica, quais sejam: Linguagens (gestual-corporal, oral, sonoro-musical e escrita); Relações Sociais e Culturais (contexto especial e temporal; identidade e origens culturais e sociais); e Natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais). E por fim, o último capítulo aborda as estratégias da ação pedagógica ressaltando a importância da documentação pedagógica:

Esperamos que as Orientações Curriculares continuem a provocar, nos profissionais da RME de Florianópolis, a inquietação necessária que o trabalho educacional exige. E que, assim, as crianças de 0 a 5 anos, nas Creches e NEIs, possam viver intensa e plenamente suas infâncias a partir de um trabalho pedagógico intencional. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9).

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Secretário Municipal de Educação de Florianópolis, realiza a redação do texto que apresenta o documento, portanto defende que:

As Orientações Curriculares visam orientar as práticas pedagógicas na promoção do desenvolvimento integral das crianças, referendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da educação Infantil. Importante destacar que os profissionais das Creches e Núcleos de Educação Infantil da RME protagonizaram a produção deste documento, num intenso movimento de formação realizado nos últimos anos. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 6).

Outro documento publicado nos cinco anos iniciais dos anos 2010, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Quadro 7) foi lançado em 2015.

Quadro 7 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2015a) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2015	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

Ao longo das suas cento e setenta e duas páginas apresenta duzentas e setenta e cinco imagens fotográficas, tonificando um imperioso arquivo iconográfico no documento orientador. Sua capa em tons azuis exibe o nome do documento, a logo da prefeitura, o ano de publicação, a imagem fotográfica de quatro crianças em uma praia e faz referência à nomenclatura volume III.

Este é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis. Antecedem a sua elaboração, as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010 e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, de 2012. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 7).

O documento está organizado da seguinte forma: apresentação; introdução; e pelas dimensões do currículo que estão separadas em duas partes. Parte I: Brincadeira; e parte II: Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais; Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens, e Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza. Cada uma dessas dimensões apresenta indicativos para o planejamento organizados em grupos etários, sendo eles: os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. Importante salientar que esta “[...] divisão etária tem o objetivo de perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, porém não há um limite rígido entre esses grupos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 12).

Como os demais volumes, a apresentação foi realizada pelo Secretário Municipal de Educação. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, que assim disserta:

O “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” sintetiza, pois, a experiência de seus educadores e de seus consultores externos que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil, orientando o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 5, grifo do autor).

Também em 2015 foi lançado o documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Quadro 8).

Quadro 8 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2015b) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2015	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

Composto por quarenta e quatro páginas. Em sua capa mantem as tonalidades em azul, o *slogan* da prefeitura e o ano de publicação. Apresenta figuras geométricas preenchidas com diferentes cores: azul, laranja, vermelho e verde; e cinco imagens fotográficas, no entanto pela especificidade do documento que é destinado à Educação Básica tais registros evidenciam imagens dos diferentes sujeitos que compõem a RMEF: crianças, jovens, adultos e idosos. Ao longo do documento mais quarenta fotografias são utilizadas levando-se em consideração os mesmos sujeitos ora elucidados.

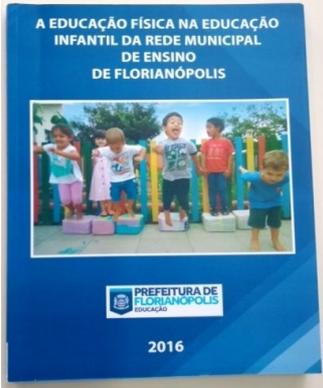
O documento que a SME entrega à Rede tem o objetivo de assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as Políticas e Diretrizes Nacionais e Municipais, e contemplando as proposições das políticas de ações afirmativas. A proposta político-pedagógica, construída com a discussão dos profissionais, procura superar a segmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ser a base das Matrizes Curriculares, abordando o direito à aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos. (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 5).

Além do excerto acima, retirado da apresentação do documento, feita pelo Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, o documento está organizado em outras cinco partes, quais sejam: Prefácio; Introdução; Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (A educação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes do processo educativo; Princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos; A organização da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis: etapas e modalidades; Os sujeitos e seus diferentes percursos formativos: a criança, o jovem, o adulto e o idoso; Conhecimento, processos de

ensino e aprendizagem, tempos e espaços: concepções curriculares da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis); Diretrizes, resoluções e documentos norteadores da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis; Referências.

O ano de 2016 foi marcado pela publicação de dois documentos (Quadro 9 e Quadro 10) curriculares da RMEF. As publicações versam sobre temáticas específicas. O primeiro abordado é o documento *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, composto por cento e dezesseis páginas e cinquenta e sete fotografias.

Quadro 9 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2016a) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2016	A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

O documento segue o padrão e capa dos dois documentos de 2015, predominando os tons azuis, expondo o logo da prefeitura, o nome do documento e o ano de publicação. Também apresenta uma imagem com a presença de seis crianças em um pátio com cercas coloridas e sobre caixas com algumas delas movimentando o corpo e saltando para frente. Ao longo das cento e dezesseis páginas do documento mais cinquenta e sete imagens são utilizadas.

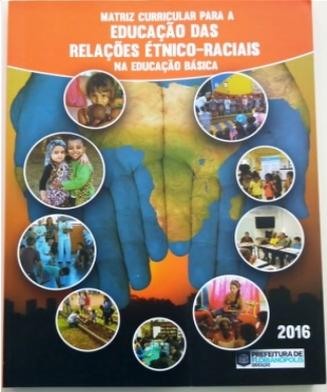
O referido documento está organizado em dois grandes blocos, uma parte que tangencia discussões teóricas e um segundo momento que traz relatos de experiências, assim divididos: Apresentação; Introdução; A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC; Sobre a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; A Educação Física na Educação Infantil; Sobre a Regulamentação da Educação Física na Educação Infantil; A Educação Física, a Organização do Tempo/Espaço Pedagógico e sua Vinculação com o Projeto Político Pedagógico (PPP); Estratégias da Ação Pedagógica na Educação Física na Educação Infantil: Articulando os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPS); Relatos de Experiências: Conteúdos, linguagens e

possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na Educação Infantil; “Faz Melão, faz melancia”: um relato sobre dança, Educação Infantil e Educação Física; “Rosto na água, já!”: A natação como conteúdo da Educação Física na Educação Infantil, um relato de experiência; Proposta pedagógica da Educação Física na Creche Jardim Atlântico; Organização por Projetos: um relato de experiência da Educação Física na Educação Infantil; Ginástica, circo e dança: um relato da Educação Física na Educação Infantil; Trocando e materializando experiências com o circo: o relato de um projeto da Educação Física na Educação Infantil; Um Relato sobre a Educação Física, a Educação Infantil e suas interfaces.

O Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, apresenta o documento, destacando que: “Este documento é pioneiro, na Educação Infantil, e serve como orientação para os profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5/6 anos, apresentando a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 5).

Também em 2016, a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (Quadro 10), documento composto por cento e vinte páginas, apresenta a capa com predominância da cor laranja, expõe o nome do documento, o logo da prefeitura e o ano de publicação. A maior parte da capa é ocupada pela imagem de uma cidade e duas mãos estendidas pintadas com a cor azul e com o delineamento de um desenho que representa o mundo. Sobreposta a essa imagem estão nove fotografias.

Quadro 10 – Documento orientador publicado pela RMEF – (2016b) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2016	Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

Assim como as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015b), este documento traz indicações para

a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, os seus sujeitos são crianças, jovens, adultos e idosos. As nove imagens fotográficas que compõem a capa do documento e as quarenta e sete que atravessam o seu interior trazem este público-alvo.

O Documento é composto por três partes. Na primeira, são apresentados alguns elementos: a introdução, os pressupostos, os conceitos, os princípios, as bases da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Na segunda, é anunciada a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais, no interior das áreas do conhecimento e nos núcleos da ação pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, ponderando e apontando suas ênfases para a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na terceira parte, apresenta-se um conjunto de referências que subsidiarão as ações pedagógicas nas unidades educativas.

A estrutura deste documento auxilia a pensar na ERER, desde a sua história, perpassando pelas legislações até as possibilidades das ações educativo-pedagógicas na Educação Básica, por meio dos núcleos da ação pedagógica. Ainda marca que uma das dimensões do documento (FLORIANÓPOLIS, 2016b) é a de romper com a invisibilidade do tema em questão e do sujeito do tema na Rede de Ensino de Florianópolis.

Novamente, quem está à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) é Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, que apresenta o documento afirmando que “Com este documento nossa RME (re)assume, publicamente, o compromisso ético do reconhecimento às diferenças, de definição de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 7).

Em 2020, em versão preliminar, foi publicizado o documento (Quadro 11) intitulado *Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular*, composto por sessenta páginas. Seu interior não apresenta imagens fotográficas.

Quadro 11 – Documento orientador publicizado pela RMEF – (2020) e respectiva capa

Ano	Documento	Capa
2020	Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF (2021).

A capa traz um conjunto de documentos publicados desde 2010, e que foram basilares para a redação deste (FLORIANÓPOLIS, 2020). Também evidencia o *slogan* da prefeitura e o nome do documento. A versão preliminar, utilizada no início da pesquisa e que determinou o recorte temporal, não tinha versão em e-book e nem impressa, não apresentava o ano de publicação na capa e não constam dados na ficha catalográfica, porém foi disponibilizado, virtualmente, aos profissionais da RMEF em 2020. Desse modo, utiliza-se o referido ano como o de publicação nesta dissertação. O documento foi publicado em versão e-book em 2021 e lançado na versão impressa em maio de 2022, em um evento (Seminário) próprio sobre a temática.

A estrutura se dá, inicialmente, destacando um breve histórico do processo de construção e implementação da BNCC (BRASIL, 2017a) no contexto nacional; na continuidade sistematiza as ações realizadas pela Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis para organizar o processo de estruturação do documento (FLORIANÓPOLIS, 2020). Posteriormente, elucida um diálogo entre as concepções presentes no documento nacional (BRASIL, 2017a) e nos documentos curriculares da Educação Infantil do município, demarcando o processo de recontextualização curricular. Em continuidade, apresenta uma análise comparativa, em que coteja os diferentes campos de experiências e os núcleos de ação pedagógica. Na sequência, insere também um quadro que ilustra alguns objetivos de aprendizagem das crianças definidos na BNCC (BRASIL, 2017a) e os indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas a serem vivenciadas pelas crianças definidos nos documentos curriculares da RMEF.

O documento encerra as análises, evidenciando indicações que orientam a relação

estabelecida entre os documentos curriculares da RMEF e a BNCC (BRASIL, 2017a), reiterando os pressupostos presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009b) que sustentam as concepções existentes na BNCC (BRASIL, 2017a), no que se refere à etapa em foco e os documentos curriculares da RMEF, indicando que a proposição apresentada cumpre o que foi definido na Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, que afirma no seu artigo quinto, que os municípios deverão revisar seus currículos.

O documento é resultado de encaminhamentos de uma nova gestão municipal. Expõe duas apresentações, uma de autoria do prefeito municipal, Gean Loureiro, e outra do Secretário Municipal de Educação, Maurício Pereira Fernandes, o qual afirma: “Entregamos ao município esse documento que é a expressão do empenho e da dedicação de nossos profissionais em efetivar uma Educação Infantil, cada vez mais qualificada para nossas crianças, razão maior de nosso trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 4).

Tomar os documentos apresentados em mãos e folheá-los tornou palpável a percepção da materialidade presente. No decorrer dos vinte e quatro anos que separam o documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) do documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2020), observa-se avanço no número de páginas dos documentos curriculares. As publicações de 1996 e dos anos 2000 apresentam a quantidade de páginas inferior a cem. Os documentos: Florianópolis (2004), Florianópolis (2015a), Florianópolis (2016a) e Florianópolis (2016b), ultrapassaram as cem páginas e os documentos Florianópolis (2010) e Florianópolis (2012) apresentam mais de duzentas páginas. A publicação de 1996 traz uma versão específica para a Educação Infantil e uma geral para as demais etapas da Educação Básica, assim o documento está dividido em publicações distintas.

Já os documentos *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b); *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015b); e *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2016b) trazem orientações destinadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em documento único, determinando, dessa forma, redações específicas elaboradas para a Educação Infantil.

A partir dos anos 2010 é perceptível nos documentos curriculares a ampliação do número de imagens. No conjunto de documentos publicados posterior a este ano, apenas o

documento curricular Florianópolis (2020) não apresenta imagens ou desenhos.

No ano 2000 percebe-se o lançamento de um conjunto de documentos que apresentam o mesmo *layout* e estilo gráfico, bem como contendo a quantidade de páginas entre quarenta e sessenta. Não apresentam desenhos ou imagens fotográficas e seu conteúdo advém de momentos de formações; bem como a publicação se dá em formato de coletânea de textos, que tenham como princípios pedagógicos o que se perpassava nas discussões da Rede Municipal de Ensino no tempo analisado.

No que tange a propostas pedagógicas, referências curriculares e documentos normativos e norteadores específicos para a Educação Infantil, destacam-se dois trabalhos: Síntese de Qualificação na Educação Infantil (2000) e Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas (2004), ambos resultantes de formações para profissionais atuantes nas creches e NEIs, bem como consultorias prestadas à rede de ensino de Florianópolis. (SANTOS, 2014, p. 6).

Neste viés, também de 2010 a 2015, outro conjunto de documentos foi lançado, conforme salientado nas capas e no texto, formando um conjunto de três volumes. Inicialmente com o documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2010); na sequência com as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012); e por fim com o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

Em sua materialidade, pode-se dizer que tanto o caderno elaborado em 2010, quanto o de 2012 são visivelmente semelhantes, no tamanho, na forma e no layout interno. Os conteúdos abordados no primeiro material são retomados no segundo, e de maneira mais adensada. [...] O material que leva o nome “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” foi editado em 2010 pela Prelo Gráfica e Editora Ltda e chama a atenção pelo colorido das fotos que compõe não só a capa, mas o corpo do trabalho como um todo. (SANTOS, 2014, p. 10-11).

Na passagem de 2012 para 2015 tivemos mudanças governamentais, mas pela primeira vez nas apresentações dos documentos percebe-se a manutenção da administração da Secretaria Municipal de Educação, tendo o mesmo secretário (Rodolfo Joaquim Pinto da Luz), o que provocou a manutenção da mesma equipe de trabalho e possibilitou a continuidade do alinhamento teórico e das ações realizadas.

Esta seção se ocupou em dissertar sobre os doze documentos curriculares que compõem o período histórico de 1996 a 2020. Buscou-se evidenciar a materialidade presente nos documentos — mais no aspecto da sua forma e menos do conteúdo de suas concepções, rupturas e permanências, o que se pretende adiante nesta dissertação —; contexto de criação

desses documentos; a descrição da forma de organização; e sua composição iconográfica, aspecto que terá relevância na constituição das seções posteriores, no diálogo estreito, com os alicerces da cultura material que nos auxiliarão na percepção de representações de currículo, por meio das brincadeiras e interações sociais, com base nas fontes: documentos e iconografia.

1.2 DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (1996-2020): LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES

O currículo dimensiona os caminhos a serem percorridos quando tratamos das etapas formativas da educação. Este caminho é orientado por bases teóricas e epistemológicas, que se espera serem pautadas em diálogos que tenham como preceitos uma relação dialógica, dialética e democrática. A personificação do pensamento curricular tem como uma das formas de construção a constituição de um objeto material, denominando-se documento curricular. Por vezes, não recebe o nome propriamente dito de “currículo”, mas sim, outras nomenclaturas que contam sobre o percurso, as formações, as dimensões que nortearam, os princípios, a participação ou não de profissionais da educação e das crianças na elaboração. Os documentos curriculares não são neutros, existindo disputas em torno deles, lutas de representações (CHARTIER, 1991), afinal ainda que possam expressar uma determinada vertente, muito provável suas redações foram pautadas em relações de contrariedades.

Sônia Kramer (*apud* WIGGERS, 1999, p. 34) não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Assim, ela define ambos como “um caminho e não um lugar, que tem sua história, que contém uma aposta, e que nasce de uma realidade e traz consigo a expressão de valores, concepções, desejos, sonhos e dificuldades que precisam ser superadas”.

Nesta subseção objetiva-se apresentar os documentos curriculares da RMEF, perpassados pelas legislações, em nível nacional, e as representações de currículo presentes, de modo a indicarem os caminhos tomados para estabelecer os princípios das ações junto às crianças nas unidades de Educação Infantil municipal, articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma Proposta Curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) traz aspectos históricos da RMEF, bem como encaminhamentos quanto ao caráter curricular. A *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) é referenciada por incluir a Educação Infantil em sua letra, concedendo às crianças o direito

subjetivo de frequentar espaços educativos e tornando tal ação dever da família e do Estado. Mas, esta inserção na Carta Magna não aconteceu sem lutas e resistências.

Nas décadas de 1970 e 1980, com o Brasil ainda vivendo a ditadura militar, mas já se encaminhando para um processo de redemocratização, vimos expandir o movimento de lutas, que acompanhou movimentos internacionais, neste processo a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos. Dentre essas lutas, damos destaque ao *Movimento de Luta por Creches*.

O Movimento de Luta por Creches, articulado com sindicatos, movimentos feministas e de mulheres, principalmente as periféricas, intelectuais pesquisadoras/es, com o apoio fundamental do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) obteve uma grande vitória ao ter incluído na Constituição brasileira a bandeira da creche como um direito das crianças pequenas (0 a 6 anos) à educação em período integral. Pela primeira vez, a criança pequena passou a ser pautada nas políticas públicas específicas que dessem conta da Educação Infantil. Passou a ser visibilizada como um ser humano que deve se desenvolver sob a perspectiva de sujeito de direitos e de cidadania, desde que considerada a necessidade de assistência, cuidados e educação. (TELES, 2018, p. 174-175).

É nesse contexto de lutas, que se coloca no cerne das discussões um olhar para as crianças e seus direitos, que legitima e luta por um espaço de Educação Infantil de qualidade e que cumpra a função educativa de *educar e cuidar*, em seu caráter de indissociabilidade.

Em 1988, a Constituição Federal inseriu, pela primeira vez no Brasil, o atendimento público para crianças de 0 a 6 anos em Creches e Pré-Escolas no Capítulo da Educação, que passou a ser, ao menos do ponto de vista jurídico, um dever do estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 8).

O documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil*, destaca que, em 1984, oito anos após a criação da primeira unidade de Educação Infantil na capital catarinense, já tinham sido implantadas vinte e duas unidades, entre creches e NEIs, que atendiam a aproximadamente mil e novecentas crianças. “E ao final de 1991, aproximadamente 4.208 crianças estavam sendo atendidas, sendo 2.528 no atendimento direto em Creches e NEIs e 1.680 nas Creche Conveniadas” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 11). Em relação às creches conveniadas, cabe salientar que, em 1988, a RMEF já atendia 2.200 crianças e para aumentar o número de vagas, firmou convênio com nove creches comunitárias, ampliando mais novecentas e cinquenta e sete vagas¹⁰.

No ano da publicação do documento, 1996, a RMEF, no que se refere à Educação Infantil, atendia vinte e quatro creches, dezoito NEIS independentes e dezesseis NEIS

¹⁰ Para maior aprofundamento sobre o processo de expansão da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis consultar a dissertação de Mestrado de Marlise Oestreich (2011): DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE DAS “CRECHES AMPLIADAS”.

vinculados. Estes últimos, eram os vinculados a Escolas Básicas ou Desdobradas. E os NEIS independentes eram os que têm direção e sede própria.

As creches caracterizam-se pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos em período integral, das 07:00 às 19:00 horas e os NEIs caracterizam-se pelo atendimento de crianças de três a seis anos em período parcial das 08:00 às 12:00 ou das 13:00 às 17:00 horas (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 15).

Naquele momento, eram atendidas quatro mil e oitocentas crianças¹¹ nos NEIs e Creches da RMEF e quatro mil e setecentas nas creches conveniadas, por conta da ampliação para trinta e sete convênios.

O documento (FLORIANÓPOLIS, 1996) foi elaborado quando a capital catarinense tinha à frente da gestão municipal, o governo denominado *Frente Popular* (prefeito Sérgio Grando). As diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) foram estabelecidas com base em um diagnóstico realizado no ano de 1993 e que culminou no *Movimento de Reorientação Curricular (MRC)*. Este Movimento instalou-se em 1994, a fim de consolidar as seguintes diretrizes: democratização da gestão; democratização do acesso; política de educação para jovens e adultos; e uma nova qualidade de ensino. Na época, o MRC foi vislumbrado como a possibilidade de repensar e refazer o currículo da RMEF, tendo como objetivo fundamental a participação de todos os profissionais da educação no seu desenvolvimento. No que concerne à Educação Infantil, em relação às diferentes ações do MRC, cabe enfatizar os grupos de formação, importante possibilidade para legitimar as trocas de experiências e reflexão entre a teoria e a prática. Assim, naquele período, os(as) professores(as) foram chamados para discutir e estabelecer as novas diretrizes e bases da educação, embasados na pedagogia histórica-crítica, tendo como fonte o materialismo histórico-dialético (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Entre os anos de 1993 e 1996, o município de Florianópolis foi governado pela coligação Frente Popular – Sérgio Grando e Afrânio Boppé. Foram amplas as ações deste governo no que diz respeito à Educação no município, com destaque para o Movimento de Reorganização Curricular [...]. (OESTREICH, 2011, p. 123).

Conforme afirma Fernandes (2000, p. 27), “As matizes teóricas indicadas como sendo as que fundamentaram o MRC foram a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio-Histórica, e a Pedagogia Histórico-Crítica”. Ostetto

¹¹ O relatório atualizado em 04 de agosto de 2022 pela Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais informa que atualmente a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atende 18.049 crianças por meio de 86 Núcleos de Educação Infantil Municipal; 10 Núcleos de Educação Infantil Municipal, vinculados a Escolas Básicas; e 12 Instituições Conveniadas.

(2000, p. 143) confirma o estreitamento com as bases teóricas e epistemológicas da psicologia socio-histórica e seu papel fundamental para a proposta curricular, salientando que:

Na discussão sobre linguagem percebemos uma orientação da chamada Psicologia Sócio-Histórica, representada pelo teórico russo Vygotsky, orientação que perpassa toda a proposta e principalmente, a concepção do processo de desenvolvimento e aprendizagem. (OSTETTO, 2000, p. 143).

Ainda, Ostetto (2000) observa que este documento apresenta uma ruptura teórica referente ao documento anterior, quando, em 1988, a prefeitura publicou o documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1988), cujas orientações estavam vinculadas ao Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), tendo como base teórica o construtivismo piagetiano, a referência principal dos anos 1980 (PIAGET, 1979, 1986).

O capítulo terceiro do documento (FLORIANÓPOLIS, 1996) é dividido em partes que vão dando o tom das defesas desta Rede a partir de questionamentos: o que é currículo? Qual a função das creches e NEIs? Mas afinal, que criança é esta de quem cuidamos e educamos? O que queremos? E o que mais? Qual o papel do educador? Finalizando com uma afirmação: Cada criança vem para a escola com uma bagagem cultural singular!

“A brincadeira é o princípio organizador desta Proposta Curricular”. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21). Assim, inicia o quarto capítulo do documento, ainda definindo o brincar como uma atividade tipicamente infantil, social e não inata. “Na brincadeira a criança recria o mundo do qual faz parte e vai se apropriando dos valores e conceitos da sua cultura através das relações que estabelece, dos papéis sociais que assume e dos objetos que explora” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21). Nesse contexto, os tempos, espaços e materialidades e a sua organização vão ganhando imperiosa importância.

Ao considerar a brincadeira como princípio norteador dessa Proposta Curricular e, entendendo-a como forma própria de a criança conhecer o mundo que a cerca, inserindo-se na cultura adulta, devemos possibilitá-la no interior da sala de aula como forma de sistematização de uma prática pedagógica. Para isso, faz-se necessário que o espaço da sala seja organizado. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27-28).

Ainda conclui que: “Quando objetivamos que a brincadeira é o ponto fundamental do trabalho na educação infantil, devemos considerar a organização do espaço como parte integrante do replanejamento [...]” organizando, planejando e prevendo o tempo em que as crianças vivam suas infâncias nas unidades de educação infantil para que elas: “[...] possam tomar decisões e explorar os objetos e materiais de maneira significativa, autônoma, criativa, crítica e cooperativa” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 29).

Cabe salientar que o documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma*

proposta curricular – Educação Infantil disserta sobre a *Política Nacional de Educação Infantil* (PNEI) formulada em 1994 pelo Ministério da Educação (MEC) através da Coordenadoria Geral de Educação Infantil. A Política (BRASIL, 1994) estabeleceu as diretrizes que orientam as ações das Creches e Pré-Escolas e, conseqüentemente, orientou a elaboração da proposta curricular da Educação Infantil de Florianópolis. Importante elucidar que mesmo tendo a publicação em 1996, o documento orientador (FLORIANÓPOLIS, 1996) não cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), pois esta legislação foi publicada somente em 20 de dezembro de 1996. Steininger (2009, p. 84) afirma que:

Comprovei a vinculação entre o documento municipal Traduzindo em ações (Florianópolis, 1996) e as discussões ocorridas em nível nacional e publicadas nos ‘cadernos das carinhas’ através da bibliografia do documento municipal, que citava dois destes ‘cadernos’: Política de educação infantil (Brasil, 1994) e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995).

O documento *Educação Infantil: uma necessidade social* (FLORIANÓPOLIS, 2000a) objetivou divulgar e refletir sobre os princípios e concepções orientadores do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). “Nossa expectativa é que este trabalho possa contribuir significativamente no trabalho de discussão e composição da teia curricular”. (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 5). Também afirma que a instituição de Educação Infantil “Cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação”. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 7).

Se no documento orientador de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases não é salientada, em 2000 aparece destacada, trazendo à tona uma das principais conquistas da Educação Infantil nesta legislação: “Somente agora, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica”. (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 30)

Reitera-se que conforme já demarcado na parte introdutória, nem todos os documentos levam o nome de currículo, pois nem todos o são, mas optou-se por denominar documentos curriculares, de acordo com Brant (2013) e Broering (2014), o conjunto de documentos que orientam/orientaram as práticas pedagógicas junto às crianças na Educação Infantil de Florianópolis, mesmo que estes tenham sido coletâneas escritas por diversos formadores ou que foram a finalização de um percurso formativo.

O documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica*

Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2000b) apresenta a expectativa de que as reflexões tecidas possam contribuir para o processo de reorganização didática da Educação Básica municipal que “[...] se propõe amplamente dialogada e traduzida em propostas pedagógicas nas instituições educativas da Rede [...]”. Reafirma o compromisso do Departamento de Ensino, por meio de suas Divisões e Coordenadorias e respectivas equipes técnicas, propiciando momentos de estudos e discussão, desde 1997, em torno do currículo escolar¹².

Enquanto no documento de 1996 destaca-se o processo de reorientação curricular que aconteceu a partir do MRC (1993–1996), em 1997 vimos instaurar um outro movimento na Rede, o de *Reorganização Didática*, nomenclaturas diferentes justificadas pela troca de governo neste marco histórico.

Neste documento (FLORIANÓPOLIS, 2000b), Eloisa Acires Candal Rocha tem imperiosa participação, doutora em Educação, tendo defendido sua tese de doutorado em 1998, que versava sobre a pesquisa em Educação Infantil no Brasil e a sua trajetória recente, perspectivando a consolidação de uma *pedagogia da infância*; é também consultora da Educação Infantil neste documento, e responsável pela redação do texto *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*. A pesquisadora assim enfatiza:

Os princípios e diretrizes gerais para a Educação Infantil aqui apresentados resultam de um processo de discussão coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (Divisão de Educação Infantil) do município de Florianópolis. Este processo teve como objetivo dar continuidade à definição de diretrizes de ação pedagógica para creches e NEIS (Núcleos de Educação Infantil), instituições responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos. (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 23).

Participaram das discussões cerca de mil e duzentos profissionais entre professores, auxiliares de sala, diretores, especialistas em assuntos educacionais e coordenadores, divididos em vinte e quatro grupos, totalizando oito horas de debates realizados em dois encontros. “[...] a intenção aqui não é a de apresentar uma nova orientação ou proposta curricular, mas a de estabelecer princípios gerais que levem em conta a experiência já acumulada pelos profissionais que têm atuado diretamente com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 23).

O texto elucida a importância da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) para a história da Educação Infantil no Brasil, e da LDB (BRASIL, 1996a), no que tange ao processo de reafirmar o direito da criança à Educação Infantil, incluindo este nível como parte da Educação Básica. Destaca pontos críticos em relação ao RCNEI (BRASIL, 1998), quando

¹² Expressão utilizada no documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b).

define que existe nestas orientações, o privilegiamento de uma visão de criança pautada apenas na psicologia, o que, segundo a descrição do documento (FLORIANÓPOLIS, 2000b), acaba por estabelecer uma orientação de caráter instrumental que predetermina a ação da criança. Ainda traz para o diálogo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 1999), publicada por meio da Resolução 01 do Conselho Nacional de Educação em 07 de abril de 1999, que apontam especificidades para a Educação Infantil e revelam preocupação com a qualidade do trabalho neste nível educacional.

Por outro lado, como expressam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, tem havido, no sentido da afirmação da especificidade da Educação Infantil, um movimento contrário à reprodução de um modelo pautado na escolarização como reprodução ou antecipação do ensino fundamental centrado no domínio de conteúdos de áreas específicas. (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 25).

Assim, os *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 23) se baseiam na reafirmação de uma pedagogia para a Educação Infantil, que contemple as diferentes dimensões da criança, suas diferentes linguagens, formas de expressão e criação. Defende uma *pedagogia da infância* e da *Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 27–28) que considere outros níveis de abordagens de seu objeto: a criança em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais, rompendo com a escolarização.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 28).

Estes pressupostos passam a exigir sobre uma *pedagogia da infância* que tenha como objeto um projeto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado. Exige que se pense além das fronteiras institucionais que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que os constituem. Steininger (2009, p. 94), ao fazer referência ao que ela chama de artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*, afirma que:

A criança como sujeito de direitos, o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança e a relação creche-família passaram a sustentar o documento orientador do trabalho pedagógico na educação infantil, levando em conta os pressupostos de uma emergente Pedagogia da Infância.

Observa-se a constituição desses pressupostos, atrelados às especificidades da etapa da educação em destaque, que se coloca na ideia do sujeito criança e não do sujeito-escolar

(aluno). Assim, as especificidades aqui estão distantes das defendidas pela pedagogia escolar do Ensino Fundamental que dá visibilidade às aprendizagens específicas. “Reafirma-se uma pedagogia para a Educação Infantil que contemple as diferentes dimensões da criança, suas diferentes linguagens, formas de expressão e criação” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 25).

Nessa concepção, o objetivo final da educação da criança pequena não é o conteúdo escolar, mas as relações estabelecidas entre ela e o meio cultural e social e com as pessoas ao seu redor (adultos e crianças). São essas relações que perpassam pelas múltiplas dimensões humanas que poderiam ser identificadas como o objeto de estudo de uma “Didática” da infância, o que Rocha (FLORIANÓPOLIS, 2000b) prefere chamar de pedagogia da Educação Infantil ou da infância. Uma *pedagogia da infância* ou da Educação Infantil, indicando que estas “necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes ‘novos’ sujeitos sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 28). Esse documento, demarca a primeira vez que a defesa de uma *pedagogia da infância* permeia documentos curriculares da RMEF. Defesa que irá percorrer e ampliar-se na construção coletiva até a elaboração dos documentos mais contemporâneos.

Em 2000, ao finalizar as discussões para a tecitura do *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*, o grupo de profissionais participantes entendeu que é preciso repensar uma forma de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, levando-se em conta a sua integralidade, promovendo situações significativas diferentes das do Ensino Fundamental, pautando-se no direito das crianças e valorizando suas culturas, distanciando de uma prática adultocêntrica que nega as especificidades da infância. “A interação, a brincadeira e as diferentes linguagens da criança são apontadas como pontos fundamentais num processo educativo onde a criança é vista como um todo indissociável” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 32).

O documento *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000c) dá continuidade ao *Movimento de Reorganização Didática*, em que a Divisão de Educação Infantil organizou diferentes modalidades de capacitação com o objetivo de aprofundar, refletir e redimensionar a prática pedagógica, tendo como eixo norteador a criança. No texto de apresentação, afirma-se que os princípios pedagógicos que guiam a prática educativa da RMEF (a criança, enquanto sujeito de direitos, a pedagogia da infância, as múltiplas dimensões humanas, a relação creche e família) foram os parâmetros do programa de capacitação. Indica que os textos “[...] contidos possam subsidiar a prática diária dos educadores

e proporcionar a reflexão necessária para um fazer melhor”. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 7).

A capacitação foi dividida em algumas modalidades: grupos de discussão, que contaram com a participação de todos aqueles que trabalham diretamente com as crianças: professores, auxiliares de sala e de ensino, diretores, especialistas, integradoras e coordenadores das instituições conveniadas. O objetivo dos encontros era estabelecer relação entre a teoria e a prática com base em reflexões advindas das unidades educativas. Grupo de especialistas, diretores e coordenadores das instituições conveniadas de Educação Infantil que tinham como responsabilidade a organização para as reuniões pedagógicas que aconteciam nas unidades educativas, embasadas nos *Subsídios da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000b).

O curso e grupo de discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil, se voltava à reflexão sobre a prática pedagógica, buscando dimensionar as especificidades da área com as especificidades das crianças na Educação Infantil. Ainda ocorreram oficinas pedagógicas direcionadas para alguns pontos fundamentais: *linguagens: as diferentes formas de comunicação humana e suas diferentes dimensões; contar histórias: um exercício de prazer; literatura infantil; contando castelos no ar: as histórias e a imaginação infantil; contribuições da saúde no cuidar e educar das crianças de 0–6 anos; jogos, brinquedos e brincadeiras – a cultura lúdica na educação infantil; o trabalho pedagógico através de projetos.*

O programa de capacitação citado foi finalizado com a I mostra educativa denominada *Os Pequenos Grandes Artistas da Educação Infantil*, com o objetivo de aprofundar e repensar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, bem como de divulgar os trabalhos realizados. A Mostra também teve como pressuposto a finalização do processo de qualificação da Educação Infantil, do ano de 2000, encaminhado pelo processo de *Reorganização Didática*, a partir de diversas ações já elucidadas acima: oficinas, cursos, palestras, encontros de especialistas/diretores/coordenadores de creches conveniadas e reuniões pedagógicas.

Em 2000, a equipe responsável pela sistematização do documento concluiu: “Este material sintetiza o trabalho coordenado por nossa equipe, na intenção de deixarmos como registro para a utilização em outros momentos de reflexão, como também material de consulta e replanejamento em Educação”. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 11).

No ano de 2004, foi lançado o caderno *Formação em Serviço: partilhando saberes*, resultado de formações ocorridas durante o ano 2001, visava a construção de uma Educação Infantil em consonância com os documentos legais produzidos pelo governo federal. Assim se propôs, em certa medida, a dar continuidade aos trabalhos anteriores, como evidencia o texto de apresentação: “O Caderno Síntese da Qualificação da Educação Infantil não é o resultado,

mas sim, a continuidade do trabalho/processo desenvolvido com os profissionais, e compreende a criança como um SER PÚBLICO DE DIREITOS”. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 13)

No capítulo que apresenta um quadro geral da qualificação da Educação Infantil, vimos deixar evidente o objetivo desempenhado por esta formação:

A Formação em Serviço 2001 teve como objetivo dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil Municipal, que tem como princípio uma pedagogia da infância, considerando a criança como sujeito de direitos e possibilitando o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e as relações estabelecidas com outras instituições sociais, incluindo as famílias. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 21).

Pelo momento histórico em que ocorre a organização dessa formação, o documento orientador faz referência a documentos em nível nacional e mundial importantes para a Educação Infantil até o ano de 1999, quais sejam: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) “[...] considera-se que esses marcos legais (Constituição, ECA, LDBN), configuram um avanço no reconhecimento do direito da criança à educação infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 92). Na contramão desta colocação, o documento orientador destaca contrariedade ao RCNEI (1998):

Também em 1998, argumentando em favor da necessidade de subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas na área, o MEC publicou o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”. Conforme Cerisara (1999), o RCN significa uma ruptura com o que vinha sendo [...] defendido, tendo em vista a especificidade da educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 115).

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010), em sua introdução, demarca que não pretende inaugurar uma nova proposta para a Educação Infantil na RMEF e nem desconsiderar o movimento histórico já realizado, desde 1976, mas que o estabelecimento das diretrizes educacionais-pedagógicas busca responder aos anseios da Rede e cumprir com a determinação legal da LDB (BRASIL, 1996a); do Plano Nacional de Educação; do Financiamento e Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como do seu Plano Municipal de Educação. “O objetivo deste documento é estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS,

2010, p. 9).

O documento está organizado com um texto inicial denominado *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil*. E no subcapítulo, *Por uma Pedagogia da Infância*, assim disserta:

Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige, antes, conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 14).

Na sequência, se estrutura em duas outras partes. A primeira é organizada com textos escritos, a partir das palestras de conferencistas, e a segunda, apresenta as experiências praticadas pelas unidades educativas da RMEF. A redação do texto *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) é indicada aos conferencistas para que seja alicerce da organização de suas falas.

Os educadores convidados a exporem suas concepções teóricas e práticas sobre a Educação Infantil contribuem para a formação do pensar filosófico da rede municipal a respeito dos objetivos da Educação Infantil, da importância da formação de educadores para essa etapa da vida das crianças, bem como para qualificar, cada vez mais, os debates sobre o cuidar e o educar, que agregarão, certamente, elementos essenciais de processos de desenvolvimento da criança como um todo. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 8).

O documento curricular *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012), emerge das formações realizadas, em 2010, com profissionais da Rede de Ensino que veem a necessidade da organização de orientações que sustentem e consolidem os projetos educacionais-pedagógicos. Está dividido em quatro partes, apresentando primeiro uma retomada ao texto *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) e publicando, na íntegra, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Sobre as DCNEI (BRASIL, 2009b), é importante afirmar que esta política pública é lançada por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, tendo como objetivo estabelecer diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Neste documento (BRASIL, 2009b), brincadeiras e interações aparecem como os eixos norteadores das práticas pedagógicas, e as propostas pedagógicas de Educação Infantil, devendo respeitar os seguintes princípios: éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas,

identidades e singularidades), políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Em consonância com a LDB (Lei nº 9.394/96, art. 29), as Diretrizes Nacionais e as Municipais reafirmam e buscam consolidar, no âmbito municipal, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis 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 educação e cuidado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7).

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), seguindo a estruturação, na parte dois, dialoga sobre as brincadeiras; na parte três, traz os núcleos da ação pedagógica; e, na parte quatro, disserta sobre as estratégias da ação docente. A parte introdutória do documento, retrata a sua constituição histórica, destacando que as formações e diálogos existentes contribuíram para a publicação, que é a “[...] sistematização deste movimento de reflexão coletiva e tem 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).

O currículo da RMEF, com base nos documentos orientadores de 2010 e 2012, tem a preocupação de organizar as relações educativo-pedagógicas para a Educação Infantil, não em uma perspectiva de programa de conteúdos tal qual no Ensino Fundamental, visto que não é interesse da Secretaria Municipal de Educação defender a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Trata-se de um currículo que privilegie as crianças como centralidade do planejamento e que tenha suas ações pautadas nas especificidades da Educação Infantil, alicerçadas nas defesas de uma *pedagogia da infância*. Que estas ações desenvolvidas para e com as crianças sejam planejadas, intencionalmente, pelas professoras e professores, buscando ampliar, diversificar e complexificar o repertório de conhecimento cultural das crianças, por meio de vivências e experiências, tendo como eixo estruturante e estruturador as brincadeiras, as interações sociais e as linguagens, pautando-se ainda na indissociabilidade do educar e cuidar. E desse modo, também, articulado aos núcleos da ação pedagógica que advém das múltiplas dimensões humanas. Colocar a centralidade do planejamento nas crianças não exime o professor da sua responsabilidade, de ter intencionalidade pedagógica, de planejar. A *pedagogia da infância*, enquanto campo, dialoga com outras áreas científicas: psicologia, sociologia, antropologia, ciência política e história para pensar as crianças e suas infâncias num processo de alteridade, ausculta e rompimento com o adultocentrismo.

O documento *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a) é o terceiro volume de um conjunto de documentos que definem a Educação Infantil de Florianópolis nos primeiros anos de 2010. Ainda que marcado pela mudança de governo municipal, agora sob a administração do prefeito César Souza Júnior, a Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Educação Infantil seguem com os mesmos nomes à frente da organização da educação municipal.

Dividido em duas partes, o documento (FLORIANÓPOLIS, 2015a) retrata as dimensões do currículo: brincadeira; e núcleos da ação pedagógica. É resultado do movimento de diálogo entre supervisores, coordenadores e assessores pedagógicos, que organizados em grupos de discussão, analisaram registros e planejamentos de profissionais da RMEF. A partir dessas análises, o documento apresenta indicativos em cada uma das dimensões do currículo para a organização do planejamento etário.

Novamente é demarcado que não se trata de um novo currículo, mas de um movimento de sistematizar o que já foi apontado em outros documentos anteriores com o vivido nas unidades educativas.

Cabe enfatizar que esses indicativos têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças, contudo quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 12).

O documento (FLORIANÓPOLIS, 2015a) elucida a concepção de Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, que tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, considerando as suas múltiplas dimensões humanas; por meio de propostas intencionalmente planejadas com base nas estratégias da ação pedagógica, quais sejam: planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. Essas propostas têm como centralidade as crianças que vivem infâncias diversas. Tais propostas englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos e pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a experiência se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais.

Explicitamente, não observamos referências aos termos *psicologia histórico-cultural*, *pedagogia histórico-crítica*, *pedagogia da infância*, *sociologia da infância*. Todavia, na leitura do documento e nos referenciais teóricos presentes neles, temos autores como

Vigotski (2008); Prestes (2012); Mello (2013); Kuhlmann Júnior (2000), pelos quais conseguimos mapear as bases defendidas. A afirmação é confirmada quando o próprio documento indica que

[...] muito do que foi tratado nos encontros entre formadores, supervisores, coordenadores e assessores, está presente no texto, ainda que não seja diretamente referendado, tendo em vista que todo o processo de estudo e formação embasa as escolhas realizadas na escrita do texto. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 8).

O documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, também lançado em 2015, tem o objetivo de assegurar a integração entre as etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental com a inclusão da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. No item que trata sobre *Conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, tempos e espaços: Concepções Curriculares da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis*, é destacado que um dos objetivos dessas Diretrizes é dar base para a organização curricular das etapas e modalidades da Educação Básica concebidas como indissociáveis, ou seja, currículos próprios, mas que têm em comum os princípios educacionais: *igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola; a infância como categoria social relevante da Educação Básica; os sujeitos da educação de jovens e adultos reconhecidos como atores sociais; as relações como eixo central de todo o processo educativo; o educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica; a reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral; a aprendizagem como foco principal das ações educativas; a elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã; o respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos; a consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional; o reconhecimento do direito de aprender; a formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo; a gestão político-pedagógica democrática; o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica; as práticas inovadoras como desafio cotidiano; a valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global; o desenvolvimento sustentável.*

A Educação Infantil é sustentada nesse documento pela LDB (BRASIL, 1996a), que a inclui como primeira etapa da Educação Básica, bem como definindo-a tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Retoma a concepção de Educação Infantil posta desde o documento datado de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) e reiterada no documento do ano de 2012 (FLORIANÓPOLIS, 2012) que orientam a garantia dos direitos fundamentais das crianças e o respeito às suas múltiplas dimensões humanas.

Destaca referenciais destinados às especificidades da Educação Infantil, tais como: o binômio educar e cuidar; os princípios pedagógicos para a Educação Infantil; as diretrizes da ação pedagógica; e a função social das instituições de Educação Infantil no município.

Nesse horizonte, o documento reitera as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012) reconhecendo que o processo educativo das crianças de zero a seis anos¹³ se estrutura a partir da brincadeira, enquanto eixo estruturante e estruturador e dos núcleos de ação pedagógica.

Na esteira dessa localização do currículo, no âmbito da Educação Infantil algumas especificidades se apresentam, já que mais do que questionar sobre “o que ensinar” e “por que ensinar?”, as questões que se colocam dizem respeito, sobretudo, à complexidade das relações educativo-pedagógicas estabelecidas, considerando que as instituições de educação infantil são vistas como um espaço amplo de relações, entre as crianças, destas com os profissionais, com as famílias e com a comunidade. Há assim a necessidade de articulação entre os conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história e os saberes das crianças, bem como a organização espaço temporal do cotidiano educativo e o lugar que o cuidado ocupa nas práticas pedagógicas. (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 38).

O ano de 2016 foi marcado pela publicação de dois documentos curriculares para a RMEF. *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2016a) aponta aspectos da história da Educação Física na RMEF, marcos legais e relatos de experiências. Na contextualização histórica, disserta sobre as perspectivas teóricas metodológicas que conduziram a educação municipal desde 1976. Na década de 1990, destaca que, à medida que avançaram os estudos no campo da educação de zero a seis anos, uma aproximação com outras ciências, possibilitou a ampliação das discussões sobre infância, educação, Educação Física, implicando diretamente nos debates sobre as práticas pedagógicas, incidindo também sobre a formação dos professores. Esse movimento de mudança, refletiu na RMEF de modo que, a partir de 1993, passou a desenvolver formações específicas para os profissionais da Educação Física.

Durante esse período, duas diferentes gestões assumiram o governo da capital, encaminhando de maneiras distintas os cursos de formação continuada. No governo da Frente Popular (1993-1996), a orientação no campo pedagógico procurava sustentação, de maneira geral, no materialismo histórico, aproximando a Educação Infantil da Psicologia Histórico-cultural e tentando articular a formação com os conteúdos críticos acerca da função social e política da Educação Física. No governo da Força Capital (1997-2004) teve início, em 1999, a presença de um discurso em defesa de uma educação não escolarizante na Educação Infantil, ancorado no referencial de uma Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999). Tratava-se de uma discussão então nascente no contexto nacional, que passa a ter forte influência na

¹³ Ainda que a LDB (BRASIL, 1996a) indique crianças de zero a cinco anos, será utilizada a faixa etária de zero a seis anos, respeitando as crianças que completam seis anos estando ainda na Educação Infantil.

formação continuada, também dos professores de Educação Física. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 10).

Na intenção de compreender a infância e a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física com crianças de zero a seis anos, foi constituído na Rede Municipal o *Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil* (GEIEFEI). O grupo, desde a sua criação, se destacou pelos debates, envolvendo temas que permeiam a Educação Física na Educação Infantil, também compartilhando experiências e somando esforços para contribuir com as discussões acerca da Educação Física que acontecem nas instituições de Educação Infantil da RMEF. “Procura-se estabelecer uma aproximação mais efetiva da Educação Física com as discussões da Pedagogia (inclusive o que tem se construído como Pedagogia da Infância), considerando as especificidades desta etapa da Educação Básica” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

A *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2016b), documento construído em diálogo com os diferentes sujeitos da RMEF, tem como objetivo central qualificar as ações educativo-pedagógicas para que se possa acolher os estudantes/crianças em sua integralidade, também, torna material uma proposta que tem como desejo o rompimento com os modelos educacionais que evidenciam estruturas monoculturais e eurocêntricas, colocando os sujeitos da diversidade, em uma normatização padrão.

A *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2016b), parte do princípio de que a diversidade está em todos, que somos todos diversos, portanto, somos todos sujeitos da diversidade. Os sujeitos da ERER são as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos, atendidos nas unidades educativas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Continua discorrendo ao evidenciar que são os descendentes de africanos, dos europeus e dos indígenas como referência das três etnias e todos os povos que se originam de qualquer outro lugar e que escolheram Florianópolis para morar e a Rede Municipal de Ensino para se constituir sujeito da educação (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 21).

A ERER é para todos e traz centralidade em torno de um sujeito e seus conteúdos como forma de equilibrar as relações sociais e étnicas na escola/Educação Infantil e, sobretudo, como forma de potencializar a formação de sujeitos que se compreendam iguais em suas identidades específicas. Dessa forma, a ideia de que: “Na minha unidade educativa não tem negros, por isso não trabalho com a ERER” está totalmente equivocada, pois a Educação

Infantil não dialoga com as crianças para vivenciarem suas experiências somente naquele espaço. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 22).

No âmbito do município de Florianópolis, a diversidade, a EREER e os conteúdos de matriz africana e afro-brasileira estão contemplados nos marcos e orientações da Educação Infantil e das demais etapas e modalidades Educação Básica. Destaca-se 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 diretamente ligadas com a ação pedagógica. O documento, no capítulo *Gênero, etnia e cultura: a diversidade como princípio das relações educativas* expressa:

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).

Assim sendo, fica evidente que a temática das relações étnico-raciais precisa transversalizar todas as ações e relações no ambiente das salas de referência, não sendo apenas a temática de um projeto isolado. Ao citarmos os documentos do município de Florianópolis, entendemos que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, seguindo as políticas nacionais, introduz nos documentos da Educação Infantil, a temática da diversidade étnica que articulados com os documentos nacionais (LDB/1996; DCNEI/2009) orientam as ações educativo-pedagógicas.

Ao dialogarmos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo com o documento *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, torna-se perceptível que as especificidades da Educação Infantil atravessam o documento ao citar os NAPS, as brincadeiras e as interações, a importância da mediação e intencionalidade dos profissionais, bem como a organização de tempos, espaços e materialidades.

O recém disponibilizado documento *Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (2020) é resultado do processo de discussão e implementação da BNCC (BRASIL, 2017a) na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O texto é síntese do processo de estudo, discussão, reflexão e formação continuada que possibilitou a recontextualização curricular dos documentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, atendendo ao previsto no artigo 5º da Resolução:

CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

O documento (FLORIANÓPOLIS, 2020) socializa a trajetória de leituras, estudos, análises e discussões, ocorrido ao longo dos anos de 2018 e 2019, sobre a BNCC (BRASIL, 2017a) e o conjunto de documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF, em especial: *as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010); *Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012); e *o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

Tanto a BNCC (BRASIL, 2017a) quanto os documentos curriculares da RMEF, afirmam que as propostas das instituições de Educação Infantil têm como fundamentos norteadores os princípios éticos, políticos e estéticos apresentados pelas DCNEI (BRASIL, 2009b). No tocante aos documentos curriculares da RMEF, o documento (FLORIANÓPOLIS, 2020) afirma que a concepção de Educação Infantil está pautada na *pedagogia da infância*.

O processo de recontextualização curricular considera que o conjunto de documentos curriculares municipais para a Educação Infantil de Florianópolis contemplam o que demarca e indica a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) e alargam as proposições, já que têm como objetivo a intensificação das ações de adultos e crianças ampliando, diversificando e complexificando as experiências educativas.

Tendo como perspectivas às *rupturas e permanências* (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001), pode-se propor, em relação às representações de currículo, que entre 1996 e 2020 uma das grandes rupturas observadas, está na passagem do documento Florianópolis (1988) para o Florianópolis (1996). Destaca-se naquele período, em nível nacional, a publicação da *Política Nacional de Educação Infantil*, em 1994 (BRASIL, 1994), e a *Lei de Diretrizes e Bases*, em 1996 (BRASIL, 1996). A PNEI (BRASIL, 1994) e a LDB (BRASIL, 1996a), defendiam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Os documentos também defendiam a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, preceitos já anunciados na *Constituição Federal* de 1988 (BRASIL, 1988). Após a publicação da *Constituição Federal*, na década de 1990, acende no Brasil as teorias histórico-cultural de base soviéticas (VYGOTSKY, 1989, 1991) que influenciaram de forma determinante as concepções presentes nos documentos curriculares da RMEF, em contrariedade às bases piagetianas (PIAGET, 1979, 1986), anteriormente basilares para a Rede.

Tomar as proposições de Vygotsky como basilares para pensar a representação das ações junto às crianças na perspectiva da geografia e do tempo da pesquisa dimensiona a

perspectiva de um currículo que tem seu alicerce na teoria histórico e cultural. Desse modo, compreende-se a importância da cultura, do ser historicamente situado, das interações sociais entre crianças e crianças, crianças e adultos, e da aprendizagem como determinante para o desenvolvimento dos sujeitos.

Vygotsky propõe em sua concepção, a síntese entre a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental. Síntese, neste caso, não é a simples soma ou junção, mas a emergência do novo, algo que anteriormente era inexistente. “Assim a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23). A contrariedade às bases do construtivismo piagetiano, se coloca na perspectiva biológica que a teoria se constituía, condicionando as ações das crianças a estágios do desenvolvimento demasiadamente etapista.

O documento de 1996 (FLORIANÓPOLIS, 1996) e dos anos de 2000 (FLORIANÓPOLIS, 2000a, 2000b, 2000c), demarcam, para a capital catarinense, a importância do *Movimento de Reorientação Curricular (Governo 1993-1996)/Movimento de Reorganização Didática (Governo 1997-2004)*, que direcionou momentos de formação e de estudos na Rede de Ensino, constituindo alguns desses documentos. As mudanças governamentais também são rupturas que merecem destaque, seja por encaminhamentos distintos das formações para os profissionais, seja na estrutura e composição das Secretarias, ou na composição, conteúdo, gráfica e *layout* dos documentos. Santos (2014, p. 10) é assertiva ao dizer sobre as marcas que os governos buscam deixar para demarcar um momento histórico, uma dada gestão:

Em 2010, no Governo de Dário Berger (2005–2012), projeta-se um novo olhar para a Educação Infantil, típico dos governos no Brasil, que tendem a silenciar ou mesmo apagar as marcas deixadas pelos antecessores, tal qual outros também fizeram. Os novos ideais propostos pela administração Berger fazem emergir, num intervalo de dois anos, dois documentos que, imbuídos nos documentos oficiais nacionais, bem como no aporte teórico localizado nos professores convidados a assessorar a construção do documento (professores da UFSC), objetivam direcionar as práticas pedagógicas docentes nas creches e NEIs. Muda-se o recorte temporal, as temáticas, o layout do documento, mas mantêm-se as intenções de marcar na sociedade as contribuições daquela gestão para determinado setor.

As bases de uma *pedagogia da infância*, das múltiplas dimensões humanas e das especificidades da Educação Infantil, foram sendo adensadas desde os documentos do ano 2000. Aqui cabe destacar que, no ano citado, foram publicados três documentos. *Educação Infantil: uma necessidade social* (FLORIANÓPOLIS, 2000a), foi o primeiro e deixou evidente

a sua relação com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), pois foi este Referencial o alicerce para o desenvolvimento do curso com mesmo nome do documento na Rede Municipal de Ensino. Este curso ocorreu no decorrer do ano de 1998.

Como parte do conjunto de documentos do ano 2000, o denominado *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b), demarcou, pela primeira vez o uso de referências à uma *pedagogia da infância* nos documentos da RMEF no que se refere à Educação Infantil. O documento (FLORIANÓPOLIS, 2000b) cita a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) e ressalta a relevância da Carta Magna ao demarcar a oferta da Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado; também destaca as DCNEI (BRASIL, 1999), revelando preocupação com a qualidade deste nível educacional, e os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, quais sejam: éticos, estéticos e políticos. Demarcou que essas *Diretrizes* (BRASIL, 1999) realizaram um movimento de contrariedade à reprodução de um modelo pautado na escolarização e nos conteúdos por disciplinas específicas; e que seus pressupostos contemplariam uma pedagogia que dimensiona as especificidades da Educação Infantil. Assim, delimita pontos críticos existentes no documento RCNEI (1998), por entender que: “Há nessas orientações, o privilegiamento de uma visão de criança pautada apenas na Psicologia, o que acaba por estabelecer uma orientação de caráter instrumental que predetermina a ação da criança” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 25). Desse modo, observam-se rupturas referentes ao documento (FLORIANÓPOLIS, 2000a) e o publicado também no ano 2000, *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b). O primeiro, traz referências ao RCNEI (BRASIL, 1998) como norte das ações e, o segundo, aponta a vinculação às DCNEI (BRASIL, 1999) e a uma *pedagogia da Infância*. Fechando o conjunto de documentos, o terceiro publicado no ano 2000 (FLORIANÓPOLIS, 2000c), afirma que a qualificação profissional que dimensionou a formação teve como um dos princípios pedagógicos que norteiam a prática pedagógica na RMEF a *pedagogia da Infância*. Nesse sentido, permanecendo essa base como representativa do currículo. Assim como, destaca-se no documento *Formação em Serviço: partilhando Saberes, vislumbrando novas perspectivas* (FLORIANÓPOLIS, 2004) ser uma *pedagogia da infância* o princípio do trabalho desenvolvido na Educação Infantil Municipal.

Ainda cabe enfatizar que a *pedagogia da infância* segue sendo defendida no conjunto de documentos publicados de 2010 a 2020. Dentre as ratificações, menciona-se quando no documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares*

Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular (2020) é afirmado que: “No que concerne aos documentos curriculares da RMEF, em texto escrito por Rocha (2010), a concepção de Educação Infantil está pautada na Pedagogia da Infância [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 20).

Outro aspecto importante é que a partir do documento (FLORIANÓPOLIS, 2000b), no texto que disserta sobre os *princípios pedagógicos para a Educação Infantil municipal*, que se observa a preocupação permanente e explícita nos documentos curriculares sobre não formalizar um currículo em conteúdos escolares para a Educação Infantil, e não se constituir assim em um programa por disciplinas. Também é recorrente nos documentos, a preocupação em afirmar a não inauguração de um novo currículo, mas que as escritas são pautadas na construção histórica da Rede, buscando referências nos documentos publicados, nacionalmente, aliando, assim, a história constituída pela Rede municipal, mas atentando-se aquilo que nacionalmente tem força e é obrigatório: o atendimento.

Pode-se afirmar que, desde 1996, os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis demarcam o caráter histórico e cultural ao refletir sobre o currículo. A partir do ano 2000, lançando luzes às especificidades da Educação Infantil, toma como pressupostos os estudos de uma *pedagogia da infância* para demarcar as representações de currículo, colocando-se na contrariedade de disciplinas específicas ou de um programa curricular, tal qual no Ensino Fundamental. Ainda, possibilitando a perspectiva do sujeito-criança e não sujeito-aluno, pautando as ações nas instituições de educação nas relações educativo-pedagógicas e não em uma relação ensino-aprendizagem, bem como dimensionando o alinhamento com um currículo específico para a Educação Infantil, contrário ao currículo escolar. O pensamento específico para a Educação Infantil toma as múltiplas dimensões humanas que perspectivam a integralidade do sujeito-criança de zero a seis anos. Especificamente na RMEF, a garantia de uma formação integral, orientada para as múltiplas dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), sustentam a concepção de Educação Infantil, realizando-se por meio de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica, tendo como eixo estruturante do currículo as brincadeiras.

A partir do exposto e tomando as dimensões do currículo: brincadeiras, interações sociais e linguagens, as próximas seções dissertarão sobre as materialidades presentes nas fontes da pesquisa e a possibilidade de compreender representações de currículo, tendo como centralidade, em especial: brincadeiras e interações sociais.

2 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES SOCIAIS COMO DIMENSÕES DO CURRÍCULO, SUAS MATERIALIDADES E REPRESENTAÇÕES

2.1 ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E FOTOGRAFIAS

Para a organização das discussões realizadas nas seções finais desta dissertação, cabe orientar como se dará o processo. Para isso, organizou-se o conjunto de documentos curriculares, utilizando como critérios as perspectivas teórico-metodológicas defendidas em cada momento histórico. Antes de apresentar a organização, evoca-se a retratação por meio de quadro-síntese de tais documentos:

Quadro 12 – Relação de imagens e concepções nos Documentos Curriculares publicados pela RMEF (1996–2020)

Documento Curricular	Ano	Presença e quantidade de imagens	Concepções epistemológicas
Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil	1996	19 imagens	“As matizes teóricas indicadas como sendo as que fundamentaram o MRC foram a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio-Histórica, e a Pedagogia Histórico-Crítica”. (FERNANDES, 2000, p. 27).
Educação Infantil: uma necessidade social	2000	Não há imagens	“[...] buscou divulgar e refletir sobre os princípios e concepções orientadores do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 7).
Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal	2000	Não há imagens	Pedagogia da Infância – primeiras aproximações
Síntese da Qualificação da Educação Infantil	2000	Não há imagens	Aprofundamento – Pedagogia da Infância “Princípios Pedagógicos que norteiam a nossa prática educativa: a criança enquanto sujeito de direitos, a pedagogia da infância, as múltiplas dimensões humanas, a relação creche-família”. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 11).
Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas	2004	Não há imagens	Aprofundamento - Pedagogia da Infância “[...] ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil Municipal, que tem como princípio uma pedagogia da infância, considerando a criança como sujeito de direitos e possibilitando o desenvolvimento de suas múltiplas

			dimensões e as relações estabelecidas com outras instituições sociais, incluindo a família”. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 21).
Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis	2010	152 imagens	Consolidação “Por uma pedagogia da infância” – Núcleos da Ação Pedagógica.
Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2012	143 imagens	Consolidação “Por uma pedagogia da infância” – Núcleos da Ação Pedagógica.
Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2015	275 imagens	Sistematização de um currículo com base nos documentos anteriores (FLORIANÓPOLIS, 2010; FLORIANÓPOLIS, 2012). Inclusive indicado como o terceiro volume. “Já o currículo para a rede municipal, ou seja, o texto que é nesse momento apresentado é decorrente do anterior, e se faz necessário para o refinamento das orientações curriculares para a prática pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 7).
Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2015	45 imagens	A educação integral e o direito a aprendizagem como concepções fundantes.
A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2016	58 imagens	“Procura-se estabelecer uma aproximação mais efetiva da Educação Física com as discussões da Pedagogia (inclusive o que se tem construído sobre a Pedagogia da Infância)”. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 11).
Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica	2016	56 imagens	Toma como basilares os documentos da Rede Municipal. (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015a).
Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular	2020	Não há imagens	“No que concerne os documentos curriculares da RMEF, em texto escrito por Rocha (2010), a concepção de Educação Infantil está pautada na Pedagogia da Infância”. (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 20-21).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme especificado no Quadro 12, dos doze documentos curriculares cinco não apresentam fotografias. Os documentos, que têm em seu interior estes registros iconográficos, somam um acervo de mais de setecentas imagens. Seria inviável, no tempo para conclusão desta dissertação e do percurso formativo do mestrado debruçar-se sobre todas essas fontes, por esse

motivo tomou-se a decisão de selecionar de cada documento algumas imagens do conjunto de documentos, versando sobre as categorias analíticas e os espaços/lugares determinados.

O documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) será discutido de forma individual dada a sua relação com as bases da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico cultural; um dos documentos dos anos 2000, *Educação Infantil: uma necessidade social* (FLORIANÓPOLIS, 2000a) será também abordado de forma individual, pois traz para a discussão curricular os aportes pautados no RCNEI (BRASIL, 1998); os documentos *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b); *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000c); e *Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas* (FLORIANÓPOLIS, 2004) formarão outro bloco de debate, por conta das discussões em torno de uma pedagogia da infância para pensar os princípios pedagógicas para a Educação Infantil Municipal.

Muito embora o conjunto de documentos, a partir dos anos 2010, siga dialogando com esta perspectiva — pedagogia da infância — optou-se em discutir os documentos, a partir da ampliação, esclarecimento e atualização das bases teóricas já definidas principalmente no tocante 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, pela problematização dos seguintes documentos: *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2010); *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012); *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a); *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015b). Ainda compõe as discussões o documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 2020), pois propõe uma recontextualização curricular tomando como base, principalmente os documentos citados, fechando a organização com os documentos *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2016a); e a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2016b) pensando na especificidade das temáticas.

O exaustivo debruçar-se sobre as fontes fomentou a organização de categorias

analíticas, tomando como ponto de partida os documentos e observando os indicativos, assim delimitou-se: organização dos brinquedos à altura das crianças; o espaço do parque e as materialidades que compõem este *lugar*; a criança como ator e autor: a reorganização dos espaços a partir delas; dos “cantinhos” aos ateliês: as materialidades no espaço das salas de referência/salas de aula; as materialidades e o silenciamento. Perpassando pelas categorias analíticas estão as brincadeiras e as interações sociais como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009b); brincadeiras e Núcleos da Ação Pedagógica (incluído as relações sociais e culturais) como dimensões do currículo. Tensionando, dessa forma, o olhar para estas dimensões nos documentos curriculares, dialogando com as categorias analíticas, discutidas por meio da organização de bloco de documentos, com a finalidade de responder a problematização desta pesquisa: a possibilidade de compreender representações de currículo por meio da cultura material *da e para* a Educação Infantil.

Desde o documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996), observa-se a brincadeira como princípio norteador relevante do currículo para a Educação Infantil no município de Florianópolis. Nestas últimas seções desta dissertação (títulos 2 e 3), além de dialogar sobre a brincadeira, objetiva-se discursar sobre as interações sociais/relações sociais. É pensando nestes dois eixos, que estruturam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, que serão traçadas reflexões e análises sobre as materialidades que os documentos propõem e as representações de currículo possíveis de serem interpretadas. Adota-se como fontes os documentos curriculares citados e organizados em blocos, pautando-se no texto, contexto e fotografias presentes nas fontes eleitas.

Nesta perspectiva, será reportado às citações explicitadas que tangenciam os momentos de brincadeiras, interações sociais e as materialidades utilizadas para tal ação. Contexto, refere-se às entrelinhas do que poderá não estar escrito, mas que propõe esta interpretação. Apesar dos documentos trazerem imagens, desenhos ou registros fotográficos, para esta pesquisa as fotografias terão centralidade.

Ler os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pela sua materialidade física, tomando fotografias, além de seus contornos curriculares textuais, torna palpável a percepção da dimensão concreta dos objetos materiais. A cultura material amplia no campo da história da educação, a possibilidade do encontro com diversas fontes de pesquisas que têm como finalidade compreender as instituições educativas. Entrar no ambiente educativo, pela materialidade circunscrita neste espaço, é a escolha metodológica desta Dissertação,

buscando compreender a *caixa preta* (JULIA, 2001) da Educação Infantil que é permeada de relações e que define uma cultura própria, marcada nas normas, condutas, conhecimentos, valores e práticas educativas, que são modelados no cotidiano concreto que abarca sujeitos, espaços e objetos.

Espaços e objetos têm atraído, cada vez mais, a atenção dos historiadores da educação. Os anos de 1990 marcam a história da escola pelo enfoque histórico social, advindo, principalmente de Julia, pesquisador referência para a área, especialmente no Brasil, ampliando o leque de fontes sobre a cultura material da escola: manuais, cadernos, escritas infantis, periódicos. Não somente estes materiais, também os espaços físicos, estruturas, tempos, práticas e condutas, são dimensionados para impactar os modos em que tem sido transmitida e produzida a cultura escolar, assim, Julia (2001) convida os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas e o funcionamento no interior da escola.

Aqui cabe dizer que é desafio desta dissertação perspectivar a ideia de uma cultura material da/para Educação Infantil, entendendo que há especificidades próprias desta etapa da Educação Básica e que neste sentido haverá também especificidades no que se refere às suas materialidades. Em 2020, Oliveira anunciava sobre uma cultura material da creche e já alertava sobre o desafio de construção deste percurso de discussões:

E, se o trabalho a partir da cultura material permite um amplo campo de investigação, tal abertura também dá margem para críticas com relação ao percurso metodológico muitas vezes não bem definido. Abordar a cultura material da creche, investigação aparentemente inédita, exigiria ainda maior rigor. (OLIVEIRA, 2020, p. 57).

Além do que é textual e contextual nos documentos curriculares, as fontes iconográficas têm peso importante para as análises

Lembramos que já foi sugerido, e Burke (1992) ressaltou mais uma vez, que quando os historiadores apresentassem novas questões à realidade do passado com a intenção de escolher novos tipos de fontes para preencher as lacunas dos documentos oficiais, alguns se voltariam para a história oral, outros à evidência das imagens. (BENCOSTTA, 2011, p. 400).

Nessa esteira, afirmamos que os registros fotográficos são objetos culturais que guardam fortes vínculos entre a memória dos sujeitos e a memória da própria instituição (BENCOSTTA, 2011). Aqui tomando o *locus* da pesquisa, as fotografias presentes nos documentos curriculares consistem em testemunho e representação da Educação Infantil, em determinada época da Rede municipal, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber esta etapa da Educação Básica; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis.

Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, como os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, alunos, diretores e suas respectivas posturas) e sobre as práticas escolares (festas de encerramento do ano letivo, entrega de diplomas, desfiles e comemorações cívicas, solenidades etc.). (BENCOSTTA, 2011, p. 400-401).

A opção pelo uso das imagens fotográficas, a partir da exposição nos documentos curriculares da RMEF, tem implicação direta com o que Bencostta (2011) anuncia sobre a falta de arquivos específicos, o que dificulta a localização e identificação dessas fontes. Entre idas e vindas à Diretoria de Educação Infantil do município de Florianópolis; Centro de Educação Continuada; Núcleo de formação, pesquisa e assessoramento da Educação Infantil, obteve-se a informação de que na Rede de Ensino não existe um espaço destinado ao arquivamento das imagens fotográficas. O acesso se dá, a partir do que as unidades educativas guardam em seus espaços ou em arquivos pessoais dos profissionais ou, no caso desta pesquisa, pelos doze documentos selecionados para compor as fontes, por meio das quais, temos mais de setecentas imagens fotográficas e que, após o fio condutor das análises, versarão sobre a cultura material existentes nestes contextos, permitindo interpretar representações, a partir da problemática anunciada pela pesquisa.

No campo da educação não existe neutralidade. As ações são imbricadas por opções metodológicas e defesas teóricas e, de igual modo, isto acontece com as fontes fotográficas. Ao tomá-las como objeto se coloca em evidência o contexto histórico em que foi realizado o registro, bem como se dimensiona o olhar daquele que o registrou, a atenção que deu, o foco que teve, as escolhas que delinearão seu ponto de vista. Ao se olhar um ponto de vista, se subtrai muitos outros.

Kossoy (1999 *apud* BENCOSTTA, 2011) define a imagem fotográfica como *documento/representação fotográfico*, e tem defendido as noções de *primeira realidade e segunda realidade* em seus estudos sobre a compreensão da imagem fotográfica. Para esse estudioso, a primeira realidade é o momento entre a ação e técnica do registro pelo fotógrafo e a materialização em suporte físico da aparência do assunto do registro. A segunda realidade, diz respeito ao assunto representado na imagem fotográfica, um passado que não pode mais ser atingido. Wermelinger (2007), ao dissertar sobre fotografias de uma escola centenária como pistas para repensar o cotidiano, já evidenciava que:

Portanto, ampliar o significado original da fotografia através de um campo dialógico é abrir caminhos para que novos sentidos sejam negociados. A partir dessa negociação, vamos conferindo interpretações que não foram previstas pelo fotógrafo no momento de sua produção. Vai-se da imagem à palavra e da palavra à imagem,

alargando-se dessa forma as possibilidades e os modos de interpretá-las. Uma ação que pode conduzir o olhar do observador para além do enquadramento dado pelo fotógrafo no instante do seu clique. (WERMELINGER, 2007, p. 25).

Certamente as análises por meio dos textos, contextos e imagens e fotografias permitirão perceber os objetos de apoio à brincadeira e às interações sociais em sua materialidade, não apenas no sentido do que dimensiona as relações educativo-pedagógicas travadas, mas também as concepções pedagógicas ativadas no interior das unidades educativas, e que testemunham o cotidiano da unidade, permitindo compreender as representações de currículo e o projeto de educação, bem como uma cultura da Educação Infantil presente nesses espaços.

Importante delimitar que no decorrer do mapeamento das fontes, os termos interações sociais e relações sociais aparecem de acordo com a defesa de cada documento, deste modo ao tratar do que denominamos textos, a definição de cada um desses termos será exposta.

Ora, o historiador é um narrador, e o texto, um meio de traduzir um *Outro* ao destinatário, que é o leitor. Mas a leitura, como diz Chartier, é *rebelde e vagabunda*. Ela pode levar à formulação de significados bem distantes daqueles almejados ou previstos pelo esforço retórico do autor/historiador. O historiador escolheu um tema, formulou uma pergunta, construiu seu tema como objeto a partir dessa questão e dos pressupostos teóricos com os quais pensou resolvê-la, foi aos arquivos, selecionou fontes e com elas armou uma rede de significados que expôs por meio de um texto, onde buscou dar a ver o passado numa versão, plausível, possível, que aspira a ser tomada como a mais próxima possível do real acontecido. Ele buscou traduzir como as pessoas de um outro tempo agiam, pensavam, se expressavam. (PESAVENTO, 2003, p. 60-61).

Pesavento (2003) define o sentimento de estruturação de um texto dissertativo sobre determinado objeto. Existe a expectativa do que se quer dizer, compreendendo que diferentes interpretações serão feitas pelo público leitor do trabalho. Dessa forma, como já anunciado, para tratar de brincadeiras e interações sociais como dimensões do currículo, suas materialidades e representações por meio de textos, contextos e fotografias, cinco categorias analíticas foram discutidas, tomando como *lugar*, o espaço interno da unidade educativa (sala de aula ou de referência) e o espaço externo.

2.2 DIMENSÕES DO CURRÍCULO, SUAS MATERIALIDADES E REPRESENTAÇÕES: ORGANIZAÇÃO DOS BRINQUEDOS À ALTURA DAS CRIANÇAS

Seguindo a organização definida no texto introdutório desta seção, inicia-se as análises com o documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996), no qual a brincadeira é referenciada em diversos

momentos. Ao direcionar sobre as ações que foram implementadas nas unidades educativas, referente ao MRC, afirma-se que a reorganização dos espaços de trabalho educativos trouxe um novo olhar para a Educação Infantil, baseando-se em outra compreensão do processo ensino/aprendizagem, “[...] concebendo a criança como sujeito ativo, criativo e capaz, cuja inserção no mundo adulto mais complexo se dá por meio da brincadeira, que possibilita o desenvolvimento de sua autonomia” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 13).

No capítulo que aborda sobre os pressupostos do percurso da Educação Infantil, ao referir-se à PNEI (BRASIL, 1994), destaca-se que, além de garantir o direito à educação, o documento do Ministério da Educação define que sejam assegurados a todas as crianças de zero a seis anos inúmeros direitos, dentre eles: à brincadeira. (FLORIANÓPOLIS, 1996). Ainda, nesses pressupostos, demarca-se o que a Rede Municipal quer com a efetivação da proposta curricular é garantir o direito à infância e “Propiciar a presença da brincadeira como atividade socio-afetiva-cultural de experimentação e possibilidade educativa, em todas as creches e NEIS” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 18); e “Organizar um ambiente saudável, que possibilite a criatividade, a brincadeira, a investigação científica, a racionalidade, a imaginação e a expressão” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 19). Além disso, estabelece o papel do educador nas instituições de educação, e em referência à brincadeira disserta que a rotina, organizada pelo educador, deve contemplar momentos para a brincadeira e para projetos de trabalho, organizando o espaço e selecionando os materiais. “Cabe ao educador, ainda, as tarefas relativas à seleção e definição dos temas e conteúdos a serem trabalhados, envolvendo a brincadeira, as diferentes linguagens expressivas [...]” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 20).

O capítulo quarto do documento se estrutura, em grande parte, tomando a brincadeira como centralidade. Intitulado *Botando a mão na massa ou transformando intenções em ações*, apresenta dois subcapítulos que interrogam: Vamos brincar?; e Mesas, brinquedos, cadeiras, brinquedos, armários, brinquedos. Como organizar tudo isso? O texto inicia bastante taxativo, colocando a brincadeira como “o princípio organizador desta Proposta Pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21). Além disso, determina que o ato de brincar é uma atividade tipicamente infantil, social e não inata. Por meio da brincadeira, a criança assume diferentes papéis sociais, bem como explora objetos, recriando o mundo que a cerca. O documento curricular determina que as creches e NEIs devem garantir que as crianças possam brincar diariamente. E define que a brincadeira:

É uma atividade social aprendida através das interações humanas. É o adulto ou as crianças mais velhas que ensinam o bebê a brincar, interagindo e atribuindo

significado aos objetos e às ações, introduzindo a criança no mundo da brincadeira. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21).

Além das interações humanas, elucida a importância do objeto brinquedo para a contribuição da aprendizagem, por meio da brincadeira, pois compreende este como detentor de importante valor simbólico e expressivo. “O brinquedo é um importante objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira, pela imagem da realidade que representa e transmite” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21). Nessa discussão, a brincadeira teria como unidade fundamental para a sua ocorrência o papel assumido pelas crianças, possibilitando o desenvolvimento das regras e da imaginação.

A brincadeira é então uma atividade sócio-cultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem brincar. Para brincar, as crianças utilizam-se da imitação de situações conhecidas, de processos imaginativos e da estruturação de regras. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 22)

O documento curricular aborda aspectos sobre a brincadeira enquanto espaço de aprendizagem para a criança. Quando brinca a criança adentra no mundo do adulto de forma simbólica. “Por exemplo: uma criança de 5 anos pode ser mãe ou trabalhar num salão de beleza”. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 22). No entanto, a brincadeira tem características peculiares que a diferenciam do trabalho.

É na vivência da relação entre a brincadeira e o trabalho, estabelecida no interior das instituições, que a criança poderá compreender a cultura e a sociedade adulta, instrumentalizando-se para uma inserção posterior real. A criança vai então se consumindo enquanto sujeito social, tanto pela via da brincadeira, como pela via da experimentação do trabalho adulto. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 22).

As crianças em grupo vão definindo como vai ser a brincadeira, qual o tema, que papéis serão assumidos e que significados atribuirão aos objetos. É por meio da observação, reflexão e registro individual e do grupo, nas brincadeiras que acontecem no interior da sala e fora dela, que o educador encontrará os temas e os conteúdos que são significativos para as crianças. Caso o educador esteja observando as crianças enquanto brincam, ele poderá diagnosticar os interesses, a linguagem e as capacidades interativas das crianças.

O documento elucida sobre as interações lúdicas e reais entre as crianças, demarcando que são as relações que se estabelecem; “As interações lúdicas acontecem dentro da brincadeira e determinam seu conteúdo, baseando-se nos papéis assumidos pelas crianças”. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 24).

No capítulo que disserta sobre *Planejar para avaliar/avaliar para planejar* são

reiterados estes preceitos: “O planejamento do profissional de educação infantil envolve a constante organização do espaço, a distribuição dos materiais e brinquedo, a organização da rotina [...]” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 38); e

As brincadeiras oferecem situações privilegiadas nas quais, mediante um roteiro prévio e um olhar específico, é possível fazer um diagnóstico e uma avaliação daquilo que poderá se transformar em conteúdo e projeto de trabalho, prevendo situações de ensino e aprendizagem. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 38).

Ao afirmar que as brincadeiras promovem momentos privilegiados nas quais, a partir de um roteiro prévio e um olhar específico, é possível realizar um diagnóstico e uma avaliação daquilo que poderá se transformar em conteúdo e projeto de trabalho, prevendo situações de ensino e aprendizagem, fica o questionamento: se não poderia ser a brincadeira o próprio conteúdo? A brincadeira com toda a sua importância e dimensão têm potência para ser o eixo central.

Dentre as especificações que dimensionam sobre o que observar na brincadeira, o documento curricular destaca: tema; conteúdo; duração da brincadeira; papéis assumidos; interações lúdicas e reais entre as crianças; materiais utilizados; e intervenção do adulto. Enfatiza-se os materiais que o documento curricular aponta como passíveis de utilização: sucata, brinquedos simples, de representação (panelinha, bonecos, carrinhos etc.) blocos de construção, fantasias, roupas velhas, maquiagem etc. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 24).

A brincadeira é considerada uma atividade voluntária e de livre escolha, sendo a criança responsável pela decisão do que irá brincar. Na brincadeira a criança pode tudo e tem autonomia para tomar decisões na organização. É experimentando e imaginando que a criança pode adentrar o mundo do trabalho adulto. Porém, cabe ao educador definir e estruturar o campo da brincadeira na sala e na instituição. “Portanto, cabe ao educador organizar e delimitar o tempo e o espaço para o ato de brincar, determinando a oferta de materiais e brinquedos” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 25). Ainda destaca que ao organizar este cenário, o educador oferecerá a forma de interação e imaginação dessa atividade, bem como fornecendo os conteúdos.

Em texto posterior referindo-se à rotina, a ideia de a criança ter liberdade para escolher do que irá brincar parece ser contraditória na colocação:

A organização da rotina deve prever o tempo individual e o coletivo, o de livre escolha e o dirigido. Assim haverá momentos nos quais a criança brincarà sozinha, outros em grupo; haverá momentos ainda que terá autonomia para escolher o quê e como fazer e com quem brincar, e outros em que as propostas serão dirigidas pelo educador. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32).

O documento curricular descreve seis aspectos para garantir o aparecimento das

brincadeiras, no interior das unidades de educação infantil: que na rotina das creches e NEIs seja destinado tempo para que as crianças brinquem; *que existam materiais variados e organizados de maneira clara e acessível às crianças*; que a sala onde as crianças passam maior tempo tenha uma configuração visual e especial propícia ao desenvolvimento da imaginação. Os móveis, mesas, bancos, cadeiras devem ser de fácil manipulação para permitir a *reorganização constante do local pelas crianças*, e a construção de casinhas, cabanas, lojas, castelos; que haja tempo para o diálogo entre o educador e as crianças, onde conversem sobre a brincadeira que vivenciaram, o material que utilizaram, os papéis que assumiram; que a brincadeira faça parte do projeto de trabalho da creche ou NEI, onde as questões colocadas no desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças; que o educador seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem, ora como elo entre as crianças e os objetos. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 26)

O espaço da “sala de aula”¹⁴ por muito tempo foi vista como local de encontro entre as crianças e os adultos. No entanto, no subcapítulo que trata sobre *Mesas, brinquedos, cadeiras, brinquedos, armários, brinquedos. Como organizar tudo isso?* É evidente a colocação de como a organização deste espaço revela a postura do educador e as suas concepções, influenciando o modo como as crianças pensam e se comportam.

Pensar sobre o acesso e disponibilidade das materialidades à altura das crianças e quais são essas materialidades que aparecem no documento curricular nos dimensiona a pensar numa representação de currículo que discorre sobre concepções de crianças, Educação Infantil.

Pode-se observar isso claramente ao entrar em uma sala de aula onde as estantes são altas e os brinquedos e os jogos estão guardados em armários fechados, onde todas as ações das crianças dependem diretamente do educador, que age sob uma postura autoritária. [...] Ao organizar o espaço em função da criança com estantes baixas, possibilitando o livre acesso aos brinquedos e materiais, permitindo o movimento corporal e favorecendo a interação, estaremos atuando na formação de uma criança autônoma, que pode escolher e optar pelo que deseja realizar (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27).

Assim, o modo de organização do espaço da “sala de aula” interfere diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, permitindo as interações entre os pares e com os objetos. Por meio da brincadeira a criança conhece o mundo que a cerca e se insere na cultura adulta, por isso deve ser possibilitada no interior da sala de forma sistematizada, necessitando que este espaço seja organizado. “Na organização das salas, os objetos que a criança dispõe

¹⁴ Expressão utilizada no documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) para definir o espaço da sala de atendimento às crianças.

para brincar são fundamentais. Tais objetos (bolas, carros, bonecas, caixas etc.) devem estar disponíveis ao alcance das crianças facilitando o aparecimento das brincadeiras”. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28).

Ainda, os brinquedos e a brincadeira são citados quando o documento curricular relata sobre o período de adaptação, importante momento de início dos vínculos e das interações sociais dessa criança na unidade educativa, enfatizando que a entrada na sala de aula, a explanação sobre a rotina, a apresentação do espaço e dos brinquedos podem contribuir para a permanência da criança na instituição nesse período inicial de contato com a instituição, bem como a permissão e o incentivo para que a criança traga de casa um objeto querido, uma boneca, uma chupeta, um brinquedo (FLORIANÓPOLIS, 1996).

Com base no exposto, observa-se que, por meio da brincadeira, a criança aprende e se desenvolve; conhece o mundo ao seu redor; explora objetos; adentra no mundo adulto, a partir das brincadeiras simbólicas. Nesse contexto, imagina, cria regras e papéis sociais, aproximando-se do mundo adulto e do trabalho, tomando a premissa de que são atividades diferenciadas.

A brincadeira é demarcada como um dos direitos da criança de zero a seis anos; e definida como princípio organizador/norteador da proposta curricular. A brincadeira como atividade tipicamente infantil, social, humana não é inata. Brougère (1995, p. 98) afirma que: “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem”.

A rotina, a observação e o planejamento interferem nos modos de pensar e replanejar as brincadeiras. Observa-se que a escolha do que brincar é própria da criança e o texto aborda que a criança é detentora do poder de escolha, mas cabe ao educador a organização dos espaços, tempos e materiais, compreendendo que o ambiente não é mais visto somente como espaço de encontro entre crianças e adultos, mas como local que requer uma organização e planejamento para que as brincadeiras ocorram. A maneira como são organizadas as estruturas físicas, tanto da sala de aula como de outros espaços da instituição (*hall* de entrada, parque), a forma como os materiais são apresentados (na altura das crianças; em armários abertos) e escolhidos representará as concepções que permeiam as relações travadas neste espaço.

A própria significação do brinquedo e a atenção dada aos objetos no documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) denotam a relevância que apresentam para o desenvolvimento das brincadeiras. A brincadeira é espaço de múltiplas possibilidades; é um elemento que possibilita

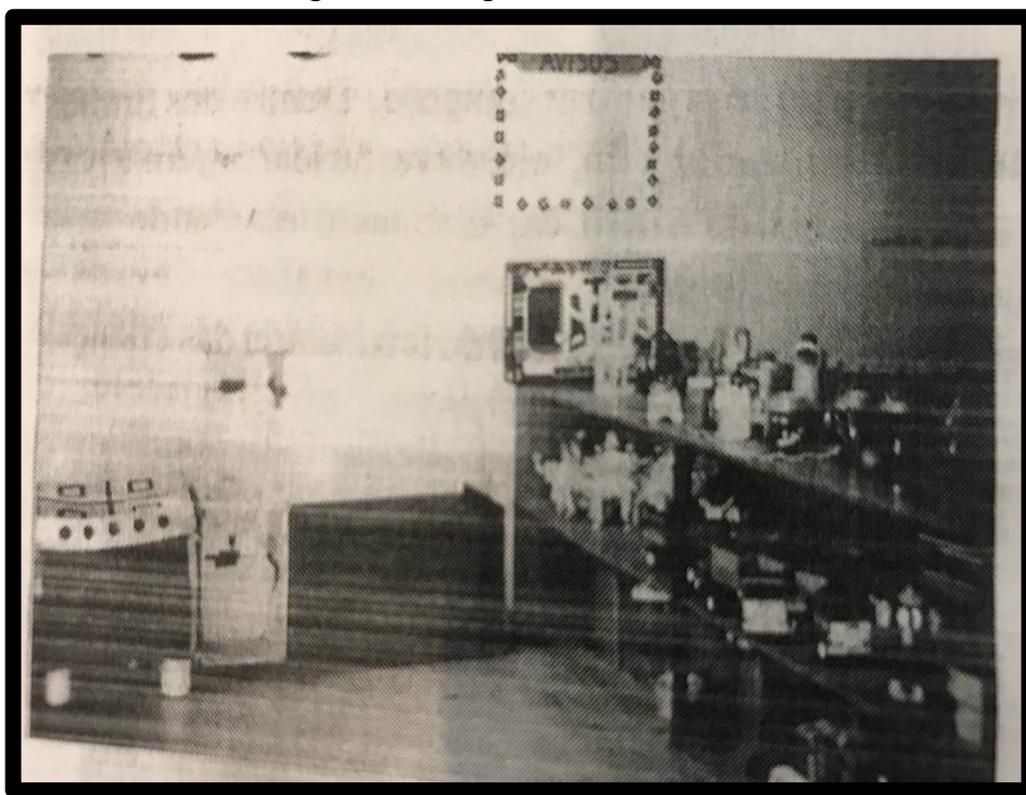
diagnosticar o nível de desenvolvimento e conhecimento da criança, e o que poderá ser proposto para elas.

As concepções de brincadeira apresentadas demarcam as descrições e narrativas sobre o que se interpreta ser os textos. Os contextos podem ser identificados, a partir das narrativas que elucidam os espaços. O documento curricular faz inúmeras referências aos espaços, aparentando ser cuidadoso na compreensão sobre a importância da estrutura física para as ações que acontecem no ambiente de convívio nas instituições educativas, dissertando acerca de um espaço convidativo, organizado, preparado e estruturado. Assim, percebe-se a preocupação do documento curricular em demarcar um ambiente com armários abertos; estantes a altura das crianças. O documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) cita algumas materialidades: mesas, cadeiras, armários, sucata, panelinha, bonecos, carrinhos, blocos de construção, fantasias, roupas velhas, maquiagem, bolas, bonecas, caixas, e termos mais gerais: brinquedos, objetos, materiais.

No documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) pode-se observar um conjunto de dezenove imagens fotográficas. As fotografias versam sobre diferentes aspectos: quatro delas retratam momentos de formações; e encontro de profissionais. Onze versam sobre crianças nos espaços das “salas de aula”; realizando ações sentadas nas cadeiras; brincando no chão da sala de aula; no colo das educadoras; brincando em ambientes externos com casinhas e escorregadores; visitando pontos turísticos de Florianópolis (praia e centro da capital catarinense). Em todas essas imagens aparecem relações estabelecidas entre as crianças e seus pares; crianças e adultos; adultos e adultos; crianças e materialidades.

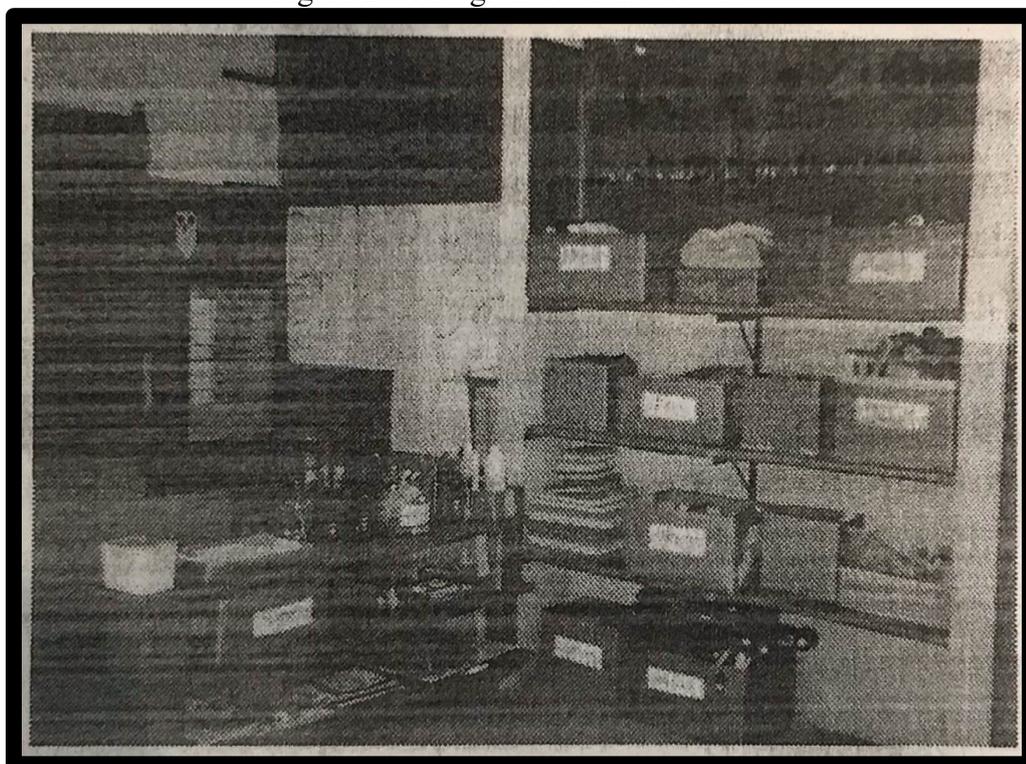
Para esta seção foram selecionadas duas fotografias dos espaços da sala de aula que permitem inferir que os armários são abertos e os brinquedos estão à altura das crianças, para que possam exercer a possibilidade de escolha do que brincar. No entanto, a versão do documento é em preto e branco, dessa forma a nitidez das imagens é amplamente prejudicada para uma análise mais apurada.

Figura 1 – Fotografia da sala de aula



Fonte: documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27).

Figura 2 – Fotografia da sala de aula



Fonte: documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28).

O documento curricular reitera, com frequência, o que cabe ao/a educador/a com relação à sistematização e organização das estruturas para proporcionar momentos de brincadeiras. À vista disso, as imagens demonstram os espaços organizados e planejados para a ação das crianças. Esta organização das duas imagens apresentadas, demarcam espaços, intencionalmente organizados para o registro do fotógrafo, pois as crianças não aparecem neste contexto. Estas imagens apresentam outras diversas materialidades que são impossibilitadas de serem definidas por conta da qualidade de impressão do documento, conforme elucidado anteriormente.

Pode-se compreender que o educador tenha um papel fundamental na organização dos contextos das brincadeiras, determinando que representações de criança, infância, Educação Infantil estão descritas e que o documento curricular propõe. Desse modo, infere-se que ao possibilitar a organização de um ambiente com acessibilidade aos materiais, objetos, brinquedos, por meio de armários abertos e estantes à altura das crianças, exista a compreensão desse sujeito como capaz de tomar decisões e realizar escolhas, constituindo-se uma criança ativa, autônoma, crítica, criativa. Assim também, por meio das brincadeiras simbólicas, utilizando materialidades, tais como: casinha, fogão, mesas, cadeiras, carros, bonecas as crianças imaginam e criam regras para adentrar no mundo do adulto. Porém, o documento afirma que a ideia do simbólico que revela ações da vida de trabalho do adulto tem conotações distintas para as crianças. Percebe-se que esta perspectiva dimensiona o entendimento da infância, enquanto uma categoria geracional diferente e que tem as suas especificidades próprias. Em relação à concepção de Educação Infantil, pelo fio condutor do texto, e uso de expressões como ensino/aprendizagem e sala de aula; e ainda pela separação que parece existir entre momento da brincadeira e momento da proposta atividade dirigida pode-se inferir uma concepção de currículo escolarizante.

Retomando as interações sociais, encerra-se esta primeira categoria analítica no que se refere ao documento Curricular de 1996 fazendo referência ao capítulo 8 do documento que discorre sobre *Algumas informações para entender o desenvolvimento infantil*. Como já demarcado no decorrer desta dissertação, o documento de 1996 pauta-se na perspectiva socio-histórica e dialética, tendo como embasamento teóricos como Vygotsky e Wallon. De acordo com esta abordagem, desde que as crianças nascem passam a fazer parte de uma cultura que é apropriada e modificada ao longo do seu desenvolvimento e no contato com o outro. É por meio das relações sociais que a criança se desenvolve e se constitui enquanto sujeito. Se nas unidades de Educação Infantil o/a educador/a é considerado o sujeito mais experiente, sugere-se, que a

partir de suas concepções, organize tempos, espaços e materiais que favoreçam o acesso das crianças.

Se temos no documento de 1996 uma discussão adensada sobre a brincadeira e as interações sociais, percebe-se que no documento *Educação Infantil: uma necessidade social* (FLORIANÓPOLIS, 2000a) esta se torna menos demarcada. O texto introdutório reflete sobre o currículo da Educação Infantil e de longe é o texto que mais se aproxima de reflexões sobre currículo, brincadeiras e interações. Pautado no RCNEI (BRASIL, 1998), aprofunda a ideia defendida naquele documento de que a Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas é uma das condições sociais para o exercício da cidadania da criança pequena, cumprindo um papel socializador e propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Destacando a brincadeira, o texto introdutório demarca que é possível ofertar para as crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e para aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É preciso superar a dicotomia cuidar/educar, tradicionalmente presente nas instituições brasileiras, incorporando uma nova forma de pensar sobre a Educação Infantil que busca integrar as dimensões de cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagens orientadas, em uma única perspectiva educativa.

No texto de uma página, interação aparece quatro vezes, brincadeira e suas derivações brincadeiras, brincando aparecem três vezes. A reflexão conclui demarcando que:

A brincadeira é, assim, concebida como uma linguagem e situação de aprendizagem organizada de forma independente pelas crianças, que propicia a estabilização de seus conhecimentos prévios e a interação dos pares, com vistas à interação da criança na cultura mais ampla. Estas concepções, porém, só se farão realidade se discutidas e incorporadas, de maneira própria, pelas equipes de pais, professores e funcionários de cada instituição, de modo a constituir um projeto institucional educativo e singular que responda às demandas e necessidades das crianças usuárias. (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 7).

Não é possível constatar neste documento demarcações sobre as materialidades e o quanto podem dimensionar representações de currículo para a Educação Infantil. Mais adiante, nesta dissertação, apresenta-se seção específica para estabelecer o diálogo sobre o apagamento das materialidades nos documentos curriculares e possíveis reflexões sobre. Outro apontamento é que o impresso não apresenta registros fotográficos o que torna inviável a análise por meio desta ferramenta.

O bloco de documentos que discute as primeiras aproximações com uma Pedagogia

da Educação Infantil ou da Infância na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é composto por três exemplares, sendo dois dos anos 2000 e um do ano 2004. O primeiro que recebe holofotes é o documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000b), que aborda princípios pedagógicos para a Educação Infantil Municipal, é demasiadamente taxativo na defesa de uma pedagogia que tenha como centralidade as crianças e que pense as suas diferentes infâncias, sustentando os variados marcadores sociais que envolvem a constituição do ser criança. Conforme já dito em outros momentos neste texto de dissertação e sobre esse documento, ele demarca o rompimento com práticas escolarizantes. Porém, cabe ressaltar que esta ênfase não denota que as crianças deixem de ter acesso ao conhecimento e a aprendizagem socialmente e historicamente construída pela humanidade, mas que tal acesso ocorre levando-se em consideração processos gerais de constituição das crianças. Como é objetivo lançar luz ao que os documentos abordam sobre brincadeiras e interações sociais, ainda cabe destacar que neste documento orientador considerar processos gerais de constituição das crianças tem como aspectos a socialização e o brincar. Brincadeira e interação recebem destaque no documento curricular ao serem afirmados como referência para o trabalho pedagógico que contemple a identidade social e cultural das crianças e as suas múltiplas dimensões humanas.

Em determinada parte do documento, que delimita sobre considerar as crianças sujeitos de direitos, afirma-se que isto significa “[...] respeitá-la em sua individualidade, conforme seus interesses e necessidade de expressão, interação, criação como um sujeito autônomo que possui ideias e que tem uma história e que pertence a um universo cultural, étnico, religioso e social próprios” (FLORIANÓPOLIS, 2000b, p. 31). O trecho nos auxilia a pensar no peso que a interação tem para a consideração das crianças como sujeitos de direito.

O documento curricular não tem um imperioso debate sobre materialidades e tão pouco apresenta exemplos destas tal como foi possível perceber no documento curricular de 1996. Este silenciamento será mais bem refletido em seção específica, mas convém aqui ventilar que a narrativa do capítulo específico sobre a Educação Infantil nasce da especificidade de indicar aspectos advindos de discussões em grupos de formação continuada na RMEF. Estes grupos indicaram diversos direitos a serem garantidos para as crianças, dentre eles: a brincadeira. Ainda em análise ao cumprimento desses direitos, os profissionais participantes destacaram que a maior parte deles estava sendo garantido, mas demonstraram preocupação sobre a necessidade de garantia de condições físicas e materiais para a realização de um trabalho de melhor qualidade.

Dialogando com o documento *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2000c) também se denota que não há imagens que permitam recuperar representações no que tange às materialidades e as categorias analisadas. É possível dizer o que se pensa sobre a brincadeira quando um dos capítulos da coletânea de textos versa sobre Jogos, brinquedos e brincadeiras – *A Cultura Lúdica na Educação Infantil*, de autoria de Mônica Fantin, demarca que é desafiador apresentar uma definição única para os conceitos, pois a conceituação passa por diversos campos, a saber: psicologia, sociologia, antropologia e pedagogia.

Nos aspectos históricos, sociais e antropológicos do jogo, aparece a contribuição de Ariès, Benjamin e Brougère. Na origem e desenvolvimento do jogo, tem Vygotsky, Elkonin e Piaget. Discutindo as características, critérios e atributos do fenômeno jogo, Huizinga, Brougère e Kishimoto aproximam uma ideia de jogo, brinquedo e brincadeira. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 53).

Por meio da brincadeira a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Brincando é possível perceber de que forma as crianças enxergam o mundo, manifestando sua forma de pensar, organizar e entender esse mundo. Tal fato se dá, pois ao brincar, a criança cria uma situação imaginária que emerge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver. Espaços e materiais recebem destaque no excerto retirado do texto:

Se a importância da brincadeira é evidente no desenvolvimento infantil, é necessário discutir a importância do espaço e dos materiais na brincadeira, contemplando a mediação do professor nesse processo e os olhares dele sobre essa atividade. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 53).

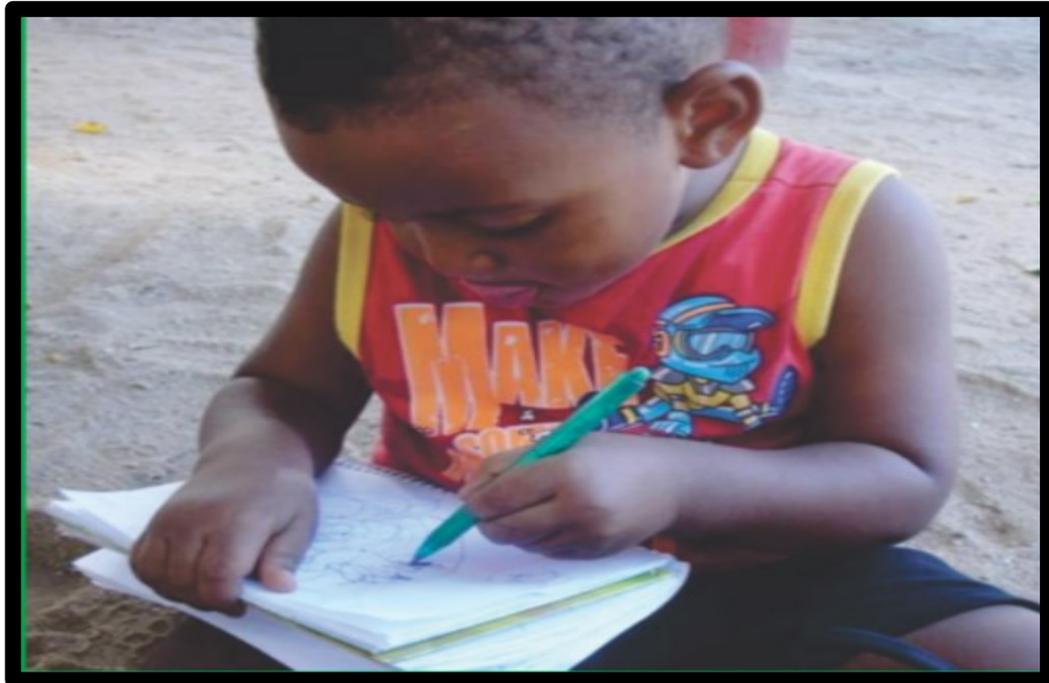
Ainda em trecho na parte inicial do documento curricular, destaca-se que Luciana Ostetto (2000) problematiza a utilização de determinados materiais para demarcar o que é pedagógico, a pesquisadora enfatiza que todos os momentos do cotidiano com as crianças são constituintes do fazer pedagógico também.

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo **materiais específicos, em regra papel, lápis, caneta...** e que resultam num produto “observável”. Mas... O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: o limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, objetivos colocados hoje, claramente para a instituição de educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2000c, p. 22, grifo nosso).

Importa dizer que a utilização da mesa, da caneta, do papel e do lápis, exemplos extraídos do excerto não é o que simplesmente denota ou não as representações de currículo imbricadas, visto que pensar as materialidades em circulação e uso nas unidades educativas é pensar que estas são mediadas pelas relações pedagógicas e intrinsecamente humanas, reveladoras da dimensão social, como já nos destacou Peres e Souza (2011) ao conceituar cultura material escolar. Ainda é preciso dizer que a compreensão de currículo por meio das materialidades se dá num campo das práticas e representações, como defende (CHARTIER, 1991), ou como bem diz de uma cultura escolar (JULIA, 2001) demarcando sobre as relações sociais, visando o aspecto antropológico, pois uma pesquisa sobre cultura escolar, cultura material escolar (aqui a ideia de cultura material da/para Educação Infantil) tem que diretamente abarcar as práticas escolares/educativo-pedagógicas, pois estas se fazem e se sustentam em práticas/relações.

Desse modo, insiste-se em elucidar a intencionalidade educativo-pedagógica imbricada no fazer docente ao perspectivar concepções de criança, infância, Educação Infantil, como já vem sendo anunciado neste texto síntese. No documento curricular *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012) fica evidente tal afirmação ao nos depararmos com o capítulo que abre o diálogo sobre o Núcleo da Ação Pedagógica: Linguagem Oral e Escrita com a seguinte imagem:

Figura 3 – Criança brincando com caneta e papel no espaço externo da unidade educativa¹⁵



Fonte: Documento curricular *Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012, p. 94).

A utilização, das materialidades descritas na citação, no ambiente externo da unidade educativa (o que aparenta ser o parque), permite interpretar que ou a criança bem pequena foi subversiva e levou materiais historicamente dimensionados para os espaços das salas de aula/referência para o espaço externo da instituição ou as/os profissionais ao exercerem seu fazer docente têm consciência da possibilidade de ressignificação dos espaços determinados para o uso das materialidades ou ainda pode-se tratar de um “congelamento” da imagem para fins do registro fotográfico. Nesta esteira, interpreta-se que a ação da criança ao estar em diálogo com a linguagem oral e escrita demarca que por meio da brincadeira ela se apropria do mundo letrado e dos bens histórica e socialmente construídos pela humanidade. Ao pensar sobre a ocupação desses espaços e os significados que eles tomam recorre-se a Vinão Frago (1998), que oportunamente enfatiza sobre a significação atribuída a estes espaços como *lugares*.

O Salto qualitativo que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina: o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 61).

¹⁵ As imagens estão publicizadas nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sendo as mesmas de domínio público. Por este motivo não foi necessária autorização para uso de imagem, nem ter a pesquisa aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos.

Perseguindo o exaustivo conhecimento sobre os documentos curriculares da Rede Municipal, observa-se que o documento *Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015b) demarca, apoiando-se nas DCNEI (BRASIL, 2009b), que: “[...] as crianças são tidas como sujeitos potentes, que precisam de espaços, tempos e propostas que as reconheçam como tal e que assegurem uma educação de qualidade pautada, na brincadeira e na interação como centrais na constituição humana” (BRASIL, 2009b). Este documento (FLORIANÓPOLIS, 2015b), recorrendo ao documento curricular de 2012 enfatiza que *As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012) reconhecem que o processo educativo das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos se estrutura a partir da brincadeira enquanto eixo estruturante e estruturador e dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAP) — NAP das Relações Sociais e Culturais, NAP das Linguagens e das Relações com a Natureza.

A centralidade da brincadeira se coloca também como desafio para a RME de Florianópolis, já que não basta considerá-la como uma marca da infância. Há de se assegurar condições espaciais e temporais para que ocorra, e isso se põe para todas as crianças que frequentam as instituições educacionais, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 31).

O documento curricular não traz descrições sobre as materialidades e a tratativa do silenciamento textual poderá ser melhor inferido mais adiante, no entanto é de suma relevância destacar o acervo iconográfico, por meio da fotografia, que nos permite fazer inferências sobre a materialidade. Não inocente, o documento traz entre as suas fotografias — que versam sobre a Educação Básica tendo como público-alvo todos os sujeitos atendidos pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis —, a imagem anteriormente apresentada, com a criança brincando com caneta e caderno em um *lugar* externo da unidade educativa. Le Goff (1996) atenta que não existe documento inocente, por isso as condições de produções deste devem ser minuciosamente estudadas. Não há verdades absolutas e reais, o documento é a concretização de representações de dado momento histórico. Ainda no horizonte de Le Goff (1996) demarca-se que este ir e vir na construção da inferência sobre a citação e imagem em holofote faz parte do processo de construção da História (e sua função social) interagindo entre passado e presente. Desse modo, evidencia-se que embora tenha sido indicado o diálogo por blocos de documentos, estas discussões não aparecem de modo linear nas inferências, dado que as formulações e interpretações perpassam pela relação entre o passado e o presente na construção das análises.

O documento *Formação em Serviço: Partilhando saberes vislumbrando novas*

perspectivas (FLORIANÓPOLIS, 2004) nos ajuda a pensar sobre os significados impregnados pelas crianças em suas ações e sobre suas lógicas de organização que se diferem da dos adultos. Desse modo, o documento curricular (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 38) exemplifica que uma caixa no meio da sala com uma boneca dentro pode nos significar “bagunça”, desordem, falta de cuidado, mas que ao questionar uma criança, ela pode nos afirmar que pode ser simplesmente sua filhinha que está dormindo. É esse tom que se tem buscado delimitar nesta dissertação, a interpretação sobre essas materialidades, brinquedos, forma de organização, acesso das crianças, sua autoria na mudança de lógica. Mais adiante será tratado sobre os ateliês como possibilidade de organização dos tempos, espaços e materiais. À vista disso cabe demarcar que se tem na história da Educação Infantil a busca incessante com o rompimento de práticas escolarizantes. Dessa forma, apontar que alguns dos documentos curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis trazem a lógica de organização dos espaços/*lugares* por meio de ateliês e cantinhos é dizer de uma outra maneira de pensar sobre os espaços/*lugares*, e ainda demarcar o deslocamento de espaços que engessam as crianças e suas infâncias ou que lhe tiram a autonomia e o protagonismo.

Não seria este encontro entre outras materialidades, outras lógicas de organização do tempo e do espaço, o fio que intersecciona a aproximação entre a história da Educação Infantil e a história da cultura material escolar? Arrisca-se a demarcar uma principiante história da cultura escolar e da própria cultura material para/da Educação Infantil. Isto se põe dado o entendimento anteriormente elucidado de que há especificidades para se pensar as unidades de Educação Infantil, seja em seus espaços/*lugares* internos ou externos. E nesta lógica há especificidades para pensar as materialidades, o mobiliário, os objetos, os artefatos.

À luz dessas discussões, retoma-se o documento curricular de 2004 que em texto específico sobre jogos, brinquedos e brincadeiras afina-se na ideia de um diálogo com autores já citados referentes ao documento (FLORIANÓPOLIS, 2000c): Brougère, Vygotsky, Wallon, Piaget e Elkonin. A autora do texto da coletânea, Verena Wiggers, defendeu sua dissertação de mestrado que versou sobre o Movimento de Reorientação Curricular já discutido anteriormente. Este Movimento fez parte do governo que esteve à frente da capital catarinense de 1993 a 1996. Wiggers (2004) faz inúmeras reflexões sobre a brincadeira e a forma como é articulada naquele documento, delimitando que se aproximava das atividades de ensino, finalidades dos jogos propostos por Pestalozzi e Froebel quando iniciaram o atendimento às crianças em ambiente diferentes ao contexto familiar. Wiggers (2004) demarca que é preciso considerar os avanços que o documento de 1996 buscou demarcar, mas que é preciso ir além.

No documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) o termo brincadeira aparece setenta e seis vezes, bem como a variação brincar aparece em mais trinta e quatro oportunidades. Importa retomar que o documento em debate tem a especificidade de se estruturar por meio de coletâneas de textos de conferencionistas, bem como de relatos de experiências. Para demarcar os pressupostos sobre brincadeira nesse documento tomaremos como critério o foco nos textos dos conferencionistas especialistas.

Em redação sobre Estratégias pertinentes à ação pedagógica, de autoria de Verena Wiggers, o item 3 demarca sobre a relevância da brincadeira e sua relação com o trabalho:

Elkonin (1988), referindo-se a Vygotsky, afirma que este considera a brincadeira como o tipo principal de atividade das crianças pequenas, e que, através dela, a criança elabora hipóteses e vivencia inúmeras sensações e experiências significativas, o que promove o desenvolvimento da personalidade e a formação da consciência. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 25).

Ao dialogar sobre o que se refere à brincadeira, a materialidade e o objeto vão se entrelaçando, por exemplo no excerto destacado “Para brincar de faz-de-conta, a criança precisa ter tempo livre na escola, precisa ter muitos objetos ao seu redor que provoquem lembranças de experiências vividas e muitas experiências vividas envolvendo papéis sociais diferentes para imitar” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 50).

Os termos interações e interação aparecem sessenta e sete vezes no decorrer do texto, e relações sociais é destaque em nove. Relações sociais recebem holofotes no texto introdutório assinado por Rocha (2010), quando a autora se propõe a dissertar sobre os Núcleos da ação pedagógica: relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais:

O núcleo que constitui as relações sociais e culturais evidencia de forma mais clara a impossibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que isole cada um dos núcleos de ação. 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).

Outra pesquisa realizada a partir do documento curricular se deu por meio da localização das variações dos termos: material, materiais e materialidade. Para a validação desse mapeamento deu-se relevância ao texto das conferencionistas, bem como ao relato de experiência. Das quinze ocorrências da palavra material, destaca-se o trecho a seguir:

O trabalho com as tintas, os lápis, papéis, argila... nos deu suporte para conhecer cada criança. Observando o traço, concentração, atenção, interesse, interação com o material e com os parceiros foi possível refletir sobre o desenvolvimento de cada uma. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 151).

O termo materiais é indicado quarenta e três vezes durante a redação do documento, demarcando no texto introdutório o projeto educacional-pedagógico:

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 socioeducativas 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).

Como um dos objetivos do texto que inaugura o documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) é a retomada do que foi dissertado nos anos 2000, evidenciando a necessidade de ampliação sobre o que é próprio do fazer docente frente as especificidades da Educação Infantil, o texto destaca que se inserem na docência desta etapa da Educação Básica, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências por meio de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins.

Tal afirmativa solidifica a viva defesa desta pesquisa que demarca a importância das materialidades para dimensionar representações de currículo para a primeira etapa da Educação Básica.

Ao tratar do planejamento como atitude, Ostetto (2004) indica que, para além da sistematização de um documento que explicita a intencionalidade do professor, ao traçar metas, outros elementos estão implicados, como a dinâmica do cotidiano educativo, as formas de interação constituídas entre adultos e crianças, os espaços e tempos disponíveis para a realização do proposto e os materiais. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 99).

A tríade espaço, tempo e materiais aparece recorrentemente dada a sua necessária ligação, como é observável na citação:

É concebível que os diversos espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, ainda, que todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 28).

A citação anterior denota a preocupação com a criança enquanto ator e autor, como sujeito de direitos que tem o protagonismo de interferir na organização dos tempos, espaços e

materiais, ainda que essa inferência esteja condicionada à perspectiva intencional dada pelos profissionais docentes à ação e participação das crianças. Pensar a participação das crianças requer a consciência do rompimento com o adultocentrismo, tal afirmativa não coloca em xeque a responsabilidade educativo-pedagógica de professores e professoras, não delega a criança toda a responsabilidade pelo que será abordado, dialogado, pensado e estruturado a fim de ampliar seus repertórios culturais, diversificar e complexificar suas experiências educativas por meio de vivências significativas.

Entender a centralidade da criança como concepção fundante na Educação Infantil, é dizer de um ato responsivo que compreende a ausculta e a alteridade como elementos essenciais na relação educativo-pedagógica travada em ambientes coletivos formais de educação, aqui em destaque a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, que exaustivamente nesta dissertação é defendida dada as suas especificidades, demarcada na contrariedade de pensamentos escolarizantes. Diga-se que a contrariedade a práticas escolarizantes não é privar as crianças dos conhecimentos construídos pela humanidade, pois atentando-se ao que as DCNEI (BRASIL, 2009b) evidenciam sobre a concepção de currículo, é necessário pensar estratégias para que seja garantido o direito das crianças de respeito aos seus saberes e fazeres no encontro com os conhecimentos da humanidade.

Por ora, também cabe dizer que pensar um currículo na contrariedade da escola, é pensar a criança em suas múltiplas dimensões humanas, bem como já preconiza a LDB (BRASIL, 1996a), a criança em sua integralidade, e não a criança em situação escolar, como já evidencia os documentos curriculares da Educação Infantil de Florianópolis desde os anos 2000, refletir a criança em situação, a criança que vive sua infância atravessada por diversos marcadores sociais, a saber: gênero, raça, religião, condições materiais, etc., evidenciando assim que falamos nas unidades de Educação Infantil sobre o encontro de diversas crianças, suas múltiplas infâncias, pois a infância como categoria geracional não se dá de modo universal.

Neste contexto, cabe dizer que a Educação Infantil se dá nas relações imbricadas nas unidades educativas, porém estas relações acontecem permeadas por tempos, espaços e materiais. Assim, pensar os tempos exige que tomemos o rompimento com o tempo cronológico, que os profissionais pensem o tempo a partir da lógica da experiência: o tempo *aíon*. “A experiência das crianças não se realiza a partir da lógica do tempo cronológico (*Khrónos*), mas num exercício com o tempo (*aíon*)”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 2010).

Retomando às ideias de Viñao Frago (1998) sobre um espaço que ao ser ocupado se torna *lugar*, é necessário defender que nas unidades de Educação Infantil todos os espaços,

sejam internos ou externos, possam ser ocupados, significados e tornados *lugares*, lugares de encontro entre crianças e seus coetâneos, entre crianças e adultos, entre crianças e familiares. É considerável que toda essa discussão apropriada de significados deixe evidente que concepções de criança, de infância, de Educação Infantil são adensadas nas escolhas, na organização dos materiais e que representações são possíveis de serem interpretadas.

Chartier (1991), ao dimensionar *o mundo como representação*, faz interpretar que a demarcação de pensar brinquedos, materialidades a altura, ao alcance, ao acesso das crianças pode parecer uma simples categoria analítica, mas muito mais do que isso, é a representação/representações de um currículo que se solidifica por meio das representações de criança, de infância, de pedagogia, de Educação Infantil. As materialidades são a todo momento chamadas a compor os espaços e os tempos, isso diz da sua importância. Todavia, diz de uma materialidade que não daria conta deslocada do seu contexto, ou das ideias, das práticas, das representações evidenciadas pelos sujeitos que fazem parte do movimento histórico da educação.

Assim algumas citações de documentos mais recentes dão ainda mais força ao que aqui foi exposto.

No meu contato com instituições da Rede Municipal, tenho visto tentativas corajosas e comprometidas. Nas salas de referência dos grupos de crianças, há configurado “um território”, mínimo que seja, no qual os materiais estão acessíveis e permitem a utilização, por parte das crianças, independente do professor. Geralmente relacionados à produção gráfica – papéis diversos, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, lápis preto, giz de lousa. Quando se trata de produção pictórica (aquela que envolve mais “sujeira”...), o espaço é montado e desmontado em diferentes “territórios” da instituição – na de referência, no refeitório, no espaço externo, na sala de vídeo ou multiuso. O que dá muito trabalho, claro! (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 68).

Figura 4 – Fotografia da sala de referência



Fonte: Documento curricular *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010, p. 181).

Em texto final do capítulo que aborda as brincadeiras no documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 52) cabe destacar alguns itens que solidificam as defesas apresentadas:

Considerar e incentivar a participação das crianças na organização das brincadeiras, auxiliando-as sempre que houver necessidade (disponibilizando materiais e ajudando a viabilizar a construção das estruturas necessárias); Disponibilizar permanentemente brinquedos e materiais diversos às crianças, guarda-los em locais de livre acesso a elas (em instantes baixas, dentro de caixas identificadas, com tamanho e peso que permitem que as próprias crianças as manipulem etc.); Valorizar os modos como as crianças organizam os brinquedos, materiais, objetos, espaços; Arranjar e verificar se os materiais, espaços e tempos preveem e incentivam a brincadeira e a possibilidade das crianças escolherem, experimentarem e estruturarem de forma segura materiais e brinquedos, mesmo sem a presença direta dos adultos. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 53).

O currículo da Educação Infantil, publicado em 2015, tem mais de duzentas e cinquenta imagens, e é o documento que mais se preocupou em trazer maior representatividade de materialidades em seus textos e imagens. Sobre o acesso das crianças a estas materialidades e brinquedos, destaca-se duas citações: “Planejar áreas e materiais variados para que os bebês tenham acesso e possam explorar, manusear, empilhar, tocar, mudar de lugar, reorganizar os espaços e elementos, de acordo com os seus interesses e curiosidades” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 94); e “Organizar ambientes, ao alcance das crianças, com cestos/caixas/suportes com elementos da natureza (pedras, sementes, gravetos, penas, algodão) que podem ser coletados

com elas, para que possam explorá-los, compor cenários e construir enredos de brincadeiras com estes materiais” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 100), para elucidar as afirmativas são apresentadas as Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Materialidades e brinquedos ao alcance das crianças



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 94).

Figura 6 – Materialidades e brinquedos em estantes abertas e ao alcance das crianças



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 100).

Encerra-se esta seção retomando os elementos tratados, pois buscou-se delimitar definições de brincadeiras nos documentos curriculares, articuladas às interações sociais e às materialidades presentes, a fim de interpretar possíveis representações de currículo. Na próxima seção são evidenciadas outras dimensões de currículo, outras materialidades e outras representações.

3 DIMENSÕES DOS ESPAÇOS E TEMPOS: MATERIALIDADES E CURRÍCULO

Na seção anterior foram abordadas as perspectivas sobre brincadeiras de alguns dos documentos curriculares da RMEF dialogando com a categoria de brinquedos/materialidades ao acesso das crianças, bem como demarcando o protagonismo das crianças enquanto atoras e autoras que interferem nas lógicas dos tempos, espaços e materiais. Nesta seção, o objetivo é abordar ainda acerca de outras dimensões do currículo, de outras materialidades e de outras representações que estão implicadas nessas relações.

Para isso, serão abordados três aspectos: dos cantinhos aos ateliês, considerando a organização da sala de referência/sala de aula; o espaço externo, neste caso, o espaço do parque das unidades educativas e as materialidades que permeiam estes *lugares*. E ainda é pertinente refletir sobre os silenciamentos das materialidades.

3.1 DOS “CANTINHOS” AOS ATELIÊS: AS MATERIALIDADES NO ESPAÇO DAS SALAS DE AULA/REFERÊNCIA

A Educação Infantil, no início de sua criação, perspectivava o atendimento em creches para as crianças de famílias de pouco acesso aos bens econômicos e materiais, vinculada às concepções maternais, e se delineava como de caráter assistencialista. Já os Jardins de Infância ou pré-escolas, eram destinados às famílias abastadas. Tinha-se na primeira um entendimento de manter a organização do seio familiar, sem valor para os processos educativos, de outro lado a pré-escola permeava em suas concepções ideias escolarizantes. Kuhlmann Júnior (2000) nos permite pensar que, ainda que se faça essa dicotomização entre estes dois lugares — que passaram de tutela, recreação, favor, para lugar de direito ao longo dos anos —, é necessário demarcar a existência em cada um deles de um objetivo, ou seja, Kuhlmann Júnior (2000) tensiona que podemos denominar de educação assistencialista e educação escolarizante, pois se tinha bastante demarcado qual era o público alvo dos dois espaços, bem como os fins a que eram destinadas à educação das crianças pequenas no Brasil.

O que a demarcação, ainda que breve da história da Educação Infantil no Brasil, pode propor para pensar as salas de aula/referência na Educação Infantil da RMEF? Florianópolis não está deslocada dessa história, por isso, seu início na década de 70 defendia uma educação compensatória, até mesmo o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* buscava a oferta de educação para as crianças em lugares de vulnerabilidade social ou de cunho rural.

Tinha-se a preocupação de demarcar uma educação que compensava as carências. A primeira unidade de Educação Infantil de Florianópolis foi instalada em um espaço anexo a uma capela. (OSTETTO, 2000). A Educação Infantil na capital catarinense, naquele tempo, tinha duas nomenclaturas para demarcar os espaços de atendimento às crianças, a saber: Creches e Núcleos de Educação Infantil. Nessa esteira, o primeiro grupo atendido pela Rede foi apenas de pré-escola, ou seja, um NEI com atendimento de crianças de quatro a seis anos e, somente três anos depois, quando saiu do anexo da capela para sede própria que, o então denominado NEI Coloninha, se transformou na Creche Maria Barreiros. Ao se transformar em creche, passou-se a atender crianças de zero a seis anos, e em período integral.

Se o atendimento às crianças foi pensado primeiramente numa lógica de pré-escola, e em um tempo em que se tinha como basilar a educação compensatória, essa educação também era vislumbrada em uma preparação para a etapa seguinte, ou seja, o Ensino Fundamental. O fazer docente na Educação Infantil vem se constituindo ao longo do tempo e, por essa ligação, com o Ensino Fundamental, o qual ainda atualmente se busca resistir e demarcar uma forma própria de pensar a Educação Infantil, também implicou na forma de ser professor ou professora de Educação Infantil e em suas práticas. Por isso, que defender nesta dissertação a ideia de problematizar cantinhos e ateliês, vai muito além de apenas dizer de uma organização diferente para os espaços das salas de atendimento ou de outros espaços da unidade educativa ou de apenas demarcar aspectos dessas materialidades. Atentar para a especificidade da Educação Infantil, por meio de cantinhos e ateliês é romper com a padronização histórica de espaços que colocam as crianças umas atrás das outras, buscando um outra lógica de compreensão do tempo de infância.

Talvez seja importante chamar atenção para fato de que a proposta dos ateliês não se resume a uma simples modalidade de trabalho ou a um específico e privilegiado arranjo espacial. Em primeiro lugar, revela-se a confiança na criança e na sua capacidade de escolher, de planejar, de pesquisar, de fazer. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66).

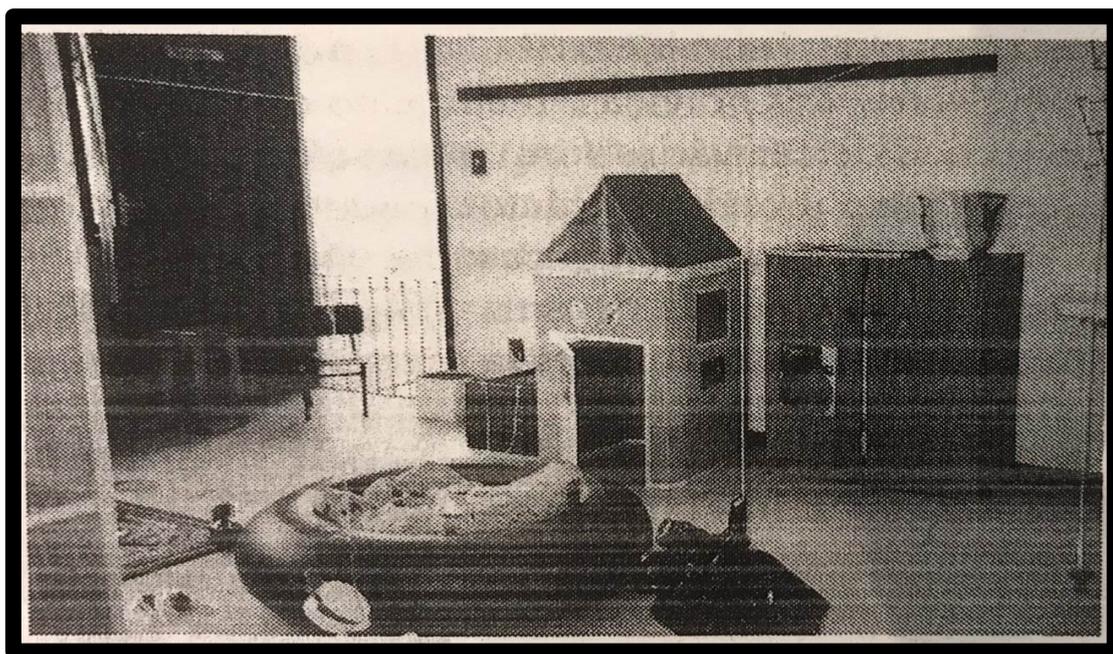
Nesse sentido, retoma-se o olhar para as fontes da pesquisa e busca-se trazer elementos textuais e materiais que consolidem as colocações. Assim, iniciamos com o documento de 1996 que afirma que uma das possibilidades de organizar o ambiente da sala de aula é dividindo os espaços vazios em cantos, nos quais as brincadeiras sejam propostas. No entanto, os cantos não são a única forma. Dessa forma, o educador nas possibilidades e limites do espaço que dispõe, pode buscar alternativas que qualifiquem o espaço. A sala de atividades pode ser estruturada, a partir de cantos específicos, como por exemplo: o canto das brincadeiras.

A materialidade que compõem os cantos nas salas determina contextos e cenários para que as brincadeiras aconteçam.

Importante salientar a perspectiva de utilização de outros espaços, para além da “sala de aula”, conforme elucidada o excerto: “Podem também ser utilizados outros espaços, que não sejam o da sala de aula, para se propor brincadeiras ou atividades de trabalho orientadas em função de conteúdos específicos; uma sugestão é o hall de entrada, o parque, as praças próximas etc.” (FLORIANÓPOLIS, 1996. p. 29).

Duas imagens apresentam apenas o registro do espaço da sala, embora seja possível perceber a presença de materialidades que demarcam o que os textos e contextos abordam sobre a brincadeira, por exemplo: o fogão, a geladeira, a casinha, perspectivando a organização dos cantos¹⁶ que possibilitam as brincadeiras de jogos simbólicos e que inserem as crianças no mundo da imitação e da vida dos adultos.

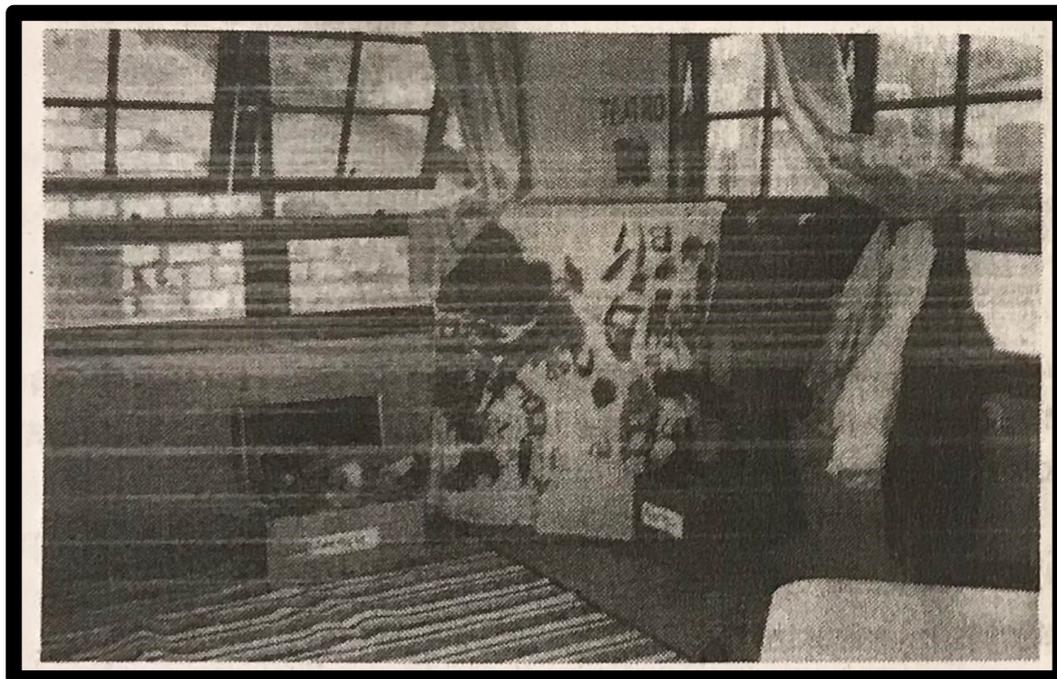
Figura 7 – Fotografia da sala de aula



Fonte: documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27).

¹⁶ Termo utilizado no documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996) para se referir aos cantos da sala de aula. Assim são definidos: “Os cantos são espaços na sala de aula que são utilizados para diferentes situações de trabalho [...]” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28).

Figura 8 – Fotografia da sala de aula



Fonte: documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28).

Na coletânea de textos publicados no documento *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas* (FLORIANÓPOLIS, 2004), ao discutir sobre o cotidiano na Educação Infantil: oficinas pedagógicas, Verena Wiggers apresenta quatro grandes eixos para pensar a organização do cotidiano com a criança, dentre eles: as brincadeiras e situações criadas pela criança a partir da estruturação do tempo e do espaço; e os ateliês ou oficinas. A consultora da Educação Infantil demarca que o primeiro eixo, por meio do planejamento, da preparação, da organização dos espaços, materiais e equipamentos, permite que as crianças entre si ou na companhia dos adultos possam criar e envolver-se em situações diversas.

Para a viabilização desses espaços é conveniente que se pense as projeções arquitetônicas dos prédios-sede das instituições, garantindo-lhes amplitudes espacial e condições de permitir acolhida confortável às crianças e de abrigar materiais lúdicos, pedagógicos e mobiliário adequados. Dessa forma, é possível desenvolver a apropriada organização do espaço e do tempo. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 18).

Ao perspectivar sobre os ateliês, Wiggers demarca que são eles mais uma possibilidade que as unidades de Educação Infantil disponibilizam para ampliar o conjunto vivencial. “[...] a estrutura dos ateliês ou oficinas contempla atividades com objetivos em si mesmas, ou seja, não tem fins didáticos nos quais uma atividade é desenvolvida como pretexto

para outras [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 18).

Seis anos mais tarde, novamente, Wiggers problematiza sobre essa lógica de organização. No documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010), retomando o que já havia defendido em 2004, e demarcando sobre procedimentos metodológicos ao pensar o cotidiano na Educação Infantil.

A partir das indicações efetuadas ao longo do texto, para efeitos didáticos, poderíamos dizer que o planejamento cotidiano poderá ser estruturado em torno de eixos fulcrais da ação pedagógica ou do planejamento: estruturação dos espaços e dos tempos; atendimento das necessidades básicas da criança; sistematização do trabalho em torno de projetos: estruturação de ateliês/oficinas ou situações diversas. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 27-28).

E, mais uma vez, dá ênfase à afirmação de que os ateliês não têm fins didáticos específicos. “A estruturação de ateliês/oficinas ou situações diversas deverão contemplar atividades com objetivos em si mesmas ou relacionadas diretamente à categoria trabalho, ou seja, ainda que almejem um produto final não terão obrigatoriamente fins didáticos específicos”. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 28).

Ainda neste documento, Luciana Ostetto discorre sobre a *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo* e defende que “o ateliê parece corresponder a esse ‘terreno deliciosamente instável’ de provocação sensual, de convite à experimentação. Um reino de possibilidades para a busca da expressão, para a pesquisa e mergulho nas múltiplas linguagens, articulando descoberta e aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66).

A consultora demarca a importância do ateliê como espaço privilegiado para o fazer artístico, e de local disponível para o encontro entre a criança e o seu processo criativo. Este espaço congrega elementos essenciais que possibilitam oportunidades de exploração de sentidos e de mergulho no mundo da arte. “Um reino do possível-impossível, para dar forma e ao mesmo tempo ‘desformar’. Um ambiente explicitamente franqueado à presença e emergência do insólito, do inusitado, do estranhamento, livre das tensões advindas do controle”. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66).

A função da arte é dar forma ao desconhecido, por isso no ateliê, ideias e materiais estão à espera de uma forma. A escolha é essencial para o potencial criativo. A escolha é o limite que cria a forma. Só aprendemos a escolher o próprio caminho, quando temos liberdade de opção. O ateliê é compreendido, assim, como o lugar das escolhas, refúgio da esperança (Albano, 2006, p. 18). (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 67).

Os contornos deste texto de Dissertação demarcam que as categorias analíticas não são passíveis de serem postas em “caixas” e discutidas na perspectiva de uma linearidade ou de um certo padrão fixo ou rígido, pois ao dissertar sobre os ateliês torna-se relevante tratar da

participação das crianças, do direito de escolha, das organizações de acordo com as suas lógicas, ou que os materiais disponibilizados estejam ao alcance das crianças. Atrelado a estas discussões, põe-se os desafios de organização de espaços, ou como Ostetto evidencia: “Parece que já ouvimos o coro dos educadores: ‘Mas nós não temos espaço para o ateliê!’. Sim, estou ciente da configuração educacional-pedagógica de nossos espaços. Mas não deixemos que a queixa encubra o pensamento”. E assim, segue argumentando: “Pensemos, pois, antes de mais nada, nos fundamentos daquela proposição: a possibilidade de escolha e a confiança nas crianças. É pelos fundamentos que poderemos seguir buscando alternativas” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 67).

No documento curricular *Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012), se discute sobre “Espaços para brincar, misturar, desenhar, pintar, moldar, construir e imaginar”. O texto aborda que é preciso considerar as especificidades de cada instituição, sua arquitetura, propostas artístico-pedagógicas, materialidades a serem empregadas no processo de criação, assim como as características das crianças e dos grupos, a organização dos espaços e materiais será diferenciada de um contexto para outro.

A partir dessa defesa, pode-se organizar os espaços na unidade educativa por meio de cantos (nas salas, parques e corredores), oficinas e ateliês com materiais específicos. Alguns itens recebem destaque nesta parte do documento e foram organizados em tópicos:

Os espaços (sala, oficina, ateliê) devem ser aconchegantes, arejados, iluminados e ventilados; sempre que possível, as crianças devem participar da organização dos materiais, da disposição do mobiliário e da decoração deste espaço; este espaço de trabalho deve ser convidativo às expressões das crianças, colorido, limpo, desafiador na perspectiva da curiosidade infantil e, ao mesmo tempo, seguro. (FLORIANÓPOLIS, 2012, 142).

O espaço deve possuir arranjos que permitam que as crianças possam também ficar sozinhas, imersas em seus processos de experimentação e criação; e a flexibilidade dos espaços deve possibilitar que as crianças desenvolvam seus trabalhos num ritmo próprio, podendo permanecer no local até a finalização destes. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 143).

Os instrumentos como lápis colorido, caneta hidrocor, giz de cera, giz colorido, grafite, carvão, canetas para retroprojeter devem estar expostos de forma organizada, em condições permanentes de uso e sempre que possível, ao alcance das crianças ajudando assim, a construir a autonomia destas; (FLORIANÓPOLIS, 2012, 144).

E também:

As oficinas, cantos e ateliês devem prever espaços adequados onde as crianças possam

deixar suas produções acabadas e inacabadas de modo que possam retornar a elas em outro momento ou dia; devemos oferecer possibilidades materiais, espaciais e temporais para que no espaço do parque as crianças possam desenhar, pintar, modelar e construir sem necessariamente a atuação conjunta das professoras; (FLORIANÓPOLIS, 2012, 144).

O documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a), também evidencia aspectos sobre a forma de organização dos espaços por meio de cantos e ateliês:

Organizar um ateliê que pode ser: uma caixa, uma prateleira, uma estante, um canto e/ou uma sala, contendo elementos de diversas materialidades que podem modificar-se periodicamente, considerando as proposições das profissionais e das crianças. Um ateliê com propósitos de brincadeira, autonomia, experiências, vivências, exploração, criação, sensações; autoria; expressão do sensível; leitura do mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 92).

Figura 9 – Crianças pintando no espaço externo da Unidade Educativa



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 20).

Os espaços internos e externos se entrelaçam. É desafiador demarcar que determinada proposta ou forma de organização do espaço se dará restritamente em um desses *lugares*, pois as materialidades podem circular pela unidade educativa, conforme apresentado na seção anterior (Figura 3), com a caneta e o caderno no espaço externo da unidade. Ainda que se tenha intitulado cantos, ateliês nas salas de aula/referência, a intenção que se deu a este

subcapítulo foi de subverter uma *forma* de pensar a educação, transpondo-se para o estreitamente com formas de se pensar a Educação Infantil. Por isso, a citação apresentada na sequência deixa em evidência este transitar das proposições entre os espaços já ditos.

Proporcionar um ateliê a céu aberto no parque, compreendido como um cenário lúdico que pode provocar as ações das crianças e abrigar as suas produções, recebendo imagens, estruturas móveis, brinquedos e cores que instiguem a curiosidade e deem base à sua imaginação. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 24).

Neste texto síntese da dissertação ao chegarmos ao espaço externo da unidade educativa. Este contexto, pensando o parque, há outras materialidades que reafirmam as especificidades desta etapa da Educação Básica e que dimensionam pensar em representações de currículo para a Educação Infantil. Trata-se de materialidades, tais como: pedras, gravetos, folhas, conchinhas que tem o potencial de ampliar, diversificar e complexificar os repertórios culturais das crianças

As folhas, gravetos, pauzinhos, caixas de diversos tamanhos e formas, ao invés de ser considerados como sujeira e desorganização podem se tornar materiais valiosos para a exploração, descobertas, manipulação e desenvolvimento de experiências lúdicas. Vale ressaltar que as brincadeiras, além de seu aspecto lúdico e criativo, proporcionam também a construção das bases necessárias para a apropriação dos conhecimentos da matemática, geografia, geometria, história e outras áreas do conhecimento. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 213).

Figura 10 – Crianças brincando com folhas no espaço externo



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 147).

Figura 11 – Criança brincando com terra, folhas e graveto



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 158).

Figura 12 – Elementos da natureza no espaço interno



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 163).

O conjunto de imagens apresentadas acima (Figuras 10, 11 e 12) demarcam sobre o que se vem tensionando. Desse modo, a primeira figura evidencia a criança em contato com materiais valiosos já descritos, como: as folhas. Na imagem seguinte, destaca-se a relação da criança com gravetos, folhas e a terra. E a terceira imagem, propõe interpretar representações dessas materialidades que podem circular por entre esses dois espaços, o interno e o externo, servindo de suporte e elemento para que as crianças brinquem e ampliem suas experiências.

O documento orientador *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2016a), traz demarcações sobre brincadeiras, interações e materiais. Assim, evidenciam-se alguns desses aspectos postos no documento, levando-se em consideração a primeira parte que apresenta um adensamento teórico e legislativo sobre a educação Física.

O documento curricular evoca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) para demarcar que o: “[...] desdobramento das propostas pedagógicas e dos eixos norteadores que compõem as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil articula-se com a Educação Física por meio de práticas que promovam interações e brincadeiras que proporcionem novas experiências e tematizem o grande acervo de práticas corporais”. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 17).

Demarca a importância de ressaltar que, por meio de ações intencionais que proporcionem às crianças brincarem de diversas formas, os NAPs devem ser considerados, em espaços diferentes e com o maior número de materiais diversos. Tais materiais devem ser vetores que possibilitem autonomia às crianças, estimulando a imaginação e interação entre elas e delas com os adultos. “Nessa perspectiva, as crianças são consideradas como sujeitos ativos de sua própria formação, resignificando e reformulando os espaços, materiais e brincadeiras” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 17).

O documento curricular, ainda que atente sobre a especificidade da Educação Física como centralidade, traz o diálogo contornado pelo encontro com a Educação Infantil e, por isso, as discussões postas vão ao encontro do que os documentos curriculares da Rede para a Educação Infantil defendem, ou seja, que a Educação Física na Educação Infantil tem um caráter lúdico e não “etapista”. Além disso, também compreende a criança como um sujeito ativo e que faz parte do seu processo, considerando seus interesses e necessidades.

A fim de proporcionar momentos em que a criança explore, brinque, formule, reformule e resignifique, é imprescindível que as atividades, espaços e materiais sejam

também, ainda que não exclusivamente, reiterados. Postula-se que a reiteração é um elemento necessário à ressignificação da experiência, por isso a repetição de movimentos, brincadeiras, espaços e materiais não objetiva a um modelo de aprendizagem mecanizado. A partir dos eixos brincadeira, linguagens, interação, o que aproxima o diálogo com a especificidade da Educação Infantil, pode-se apontar para o trabalho realizado por professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil algumas orientações de práticas. A organização dessas práticas, e as próprias práticas são a tonificação de conhecimentos específicos da Educação Física, em muitos momentos, em diálogo e no limiar com outras áreas, e se referem, como situações exemplares.

Jogos e brincadeiras utilizando os mais variados materiais/brinquedos tais como: carrinhos, bolas, arcos, cordas, balão, pneus, rolo de estimulação, túneis etc. Destaque para as atividades com água, utilizando materiais diversos como: baldes, bacias, mini piscinas, regador, mangueira, chuveiro, bonecas, sabonete, xampu, pentes, esponjas, loucinhas, entre outros. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 19).

Para elucidar a organização dos espaços, tempos e materiais, a partir de referenciais da Educação Física na RMEF, apoiando-se nas imagens fotográficas representadas no documento curricular, recorre-se aos relatos de experiência que compõem a segunda parte da estrutura do documento.

Figura 13 – Professora de Educação Física e criança em espaço interno



Fonte: Documento curricular *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 90)

A imagem selecionada permite pensar sobre a organização dos espaços para os momentos da Educação Física. A forma como está estruturada a sala rompe com a ideia de que a mesa é apenas para uso exclusivo da alimentação ou de atividades ditas “pedagógicas”. Assim posta, a sala de referência permite perceber que há outras interpretações e modos de organizá-la. Neste “congelamento” do registro fotográfico, pode-se interpretar que a criança é vislumbrada como um sujeito ativo do seu processo e participativo daquilo que lhe é proposto. Evidente que a imagem permite diversas interpretações, mas também nos condiciona a perceber o olhar atento e o esboço de um sorriso no rosto da profissional na mediação com esta criança, possibilitando que ela ultrapasse seus obstáculos e que (com segurança) amplie seu repertório corporal e de movimento.

Organizar vivências com brinquedos e materiais que provoquem o deslocamento e ampliação dos movimentos das crianças, tais como: brinquedos para empurrar e puxar, caixas grandes, rampas e escorregadores, tendas em diversas formas e cores, piscina de bolinhas, blocos e rolos de espuma, tatames para rolar, rolos infláveis, túneis, centopeias, cabanas com tiras para entrar e sair, obstáculos para escalar. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 15).

Figura 14 – Crianças brincando com diversas materialidades no espaço interno



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 16).

Ainda no viés de ressignificação de tempos, espaços e materiais, destaca-se outro registro fotográfico, porém fazendo referência ao documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010). Este documento também segue a lógica do anterior (FLORIANÓPOLIS, 2016a), apresentando em sua estrutura uma segunda parte com diversos relatos de experiência. E destes relatos, extraiu-se a imagem que dimensiona o uso deste espaço, onde as profissionais parecem apresentar uma peça teatral no espaço externo da unidade educativa e utilizam mesas e bancos para comporem o cenário.

Figura 15 – Profissionais e crianças no espaço externo



Fonte: documento curricular *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 209).

Figura 16 – Crianças brincando no espaço externo



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 16)

Exploração de diferentes estruturas e materiais no parque como: escorregadores, gangorras, percursos inclinados, balanços, colchonetes, rolos, cordas, filetes de madeiras, troncos, tecidos; situações que as desafiem a se relacionar com as demais crianças, a ampliar seus movimentos e construir diferentes experiências corporais. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 16).

A citação e imagem acima, demarcam sobre o espaço do parque, sobre as possibilidades e materialidades que podem também compor este espaço a fim de ampliar, complexificar, diversificar as experiências das crianças, por meio de vivências, sendo estas organizadas pelos adultos, ou reinterpretadas pelas crianças, a partir de sua autoria.

No documento *Matriz para a Educação das Relações Étnico Raciais* (FLORIANÓPOLIS, 2016b), há um capítulo que discorre sobre a importância da brincadeira. O documento demarca que as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012) trazem importantes reflexões sobre a brincadeira como uma das “atividades centrais da vida das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 34).

O referido documento (FLORIANÓPOLIS, 2012) afirma que a brincadeira é o eixo estruturante e estruturador do cotidiano educativo e um dos pilares das culturas da infância, e é uma atividade social significativa e básica para a constituição humana. Dessa forma, a brincadeira constitui uma atividade social que traduz a forma como a criança interpreta e conhece o mundo, os objetos, as culturas e as relações que estabelecem entre si e com o meio ao qual estão inseridos.

Tais ações corroboram a construção da identidade e da alteridade das crianças, na medida em que, durante a brincadeira, elas estabelecem relações sociais constantes com o outro sujeito, em especial, com outras crianças no contexto coletivo de educação. O documento avança no sentido de destacar que as “brincadeiras pressupõem aprendizagem social”, portanto, o papel das professoras na organização dos espaços, tempos e materiais para que a brincadeira ocorra é relevante, especialmente “como espaço de formação humana”, pois considera que por meio delas, as crianças socializam, trocam, convivem com outras, reproduzem costumes culturais e são desafiadas a buscarem soluções para problemas. Um dos desafios a serem superados está relacionado com o trato que a criança negra recebe quando propomos brincadeiras para o grupo.

Atrelada a esta ideia, também se problematiza: quais são os materiais apresentados para as crianças, estes materiais invisibilizam ou permitem perceber aspectos da história afro-brasileira? Quais brinquedos estão organizados nos espaços das salas de referência, quais os livros são escolhidos?

Ainda é necessário romper com a ideia de que dialogar sobre a Educação das Relações Étnico Raciais se dá apenas por meio de um projeto durante o ano letivo, e não, assumir o compromisso com uma educação antirracista requer apropriação das professoras e professores sobre esta temática e mais do que isso requer que legislações que versem sobre essas especificidades sejam respeitadas no dia a dia das unidades educativas.

As materialidades “educam”, os objetos “falam”, a cultura material “ecoa” pelos espaços das salas, dos parques, no externo, no interno, ela vivifica as concepções que atravessam os sujeitos da educação, ela expõe representações. Que representações de currículo podem ser tangenciadas a partir dessa defesa? Como para esta pesquisa, a fonte se deu por intermédio de uma pesquisa documental e iconográfica, não indo ao espaço de cada unidade educativa para constatar as representações interpretadas nestes lugares por meio de práticas, o que se pode afirmar é que no documento analisado há retratações de registros fotográficos que dimensionem o lugar de destaque destas materialidades como formadoras e informantes de representações.

Figura 17 – Criança pintando e desenhando com materialidade africana e afro-brasileira



Fonte: Documento curricular Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 45).

No findar desta seção, é fulcral remeter ao diálogo e às análises sobre o que se

apresenta no documento curricular publicado em 2012, pois esse documento demarca que o espaço é um “terceiro educador” (GANDINI, 1999 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 88). Mas, o que seria pensar o espaço neste contexto? É reafirmar e seguir reafirmando o que se vem construindo até aqui e que foi dito no parágrafo anterior: os espaços das unidades de Educação Infantil não são neutros, pois a organização destes espaços, a presença ou ausência de objetos está sempre indicando algo para quem convive neste *lugar*. Crianças e adultos são tomados por vivências na unidade educativa, porém cada um irá elaborar essas vivências e transformá-las em experiências a partir do que lhe é próprio. Assim, pode-se afirmar que: “[...] o espaço é composto por três aspectos que se interrelacionam: físicos (os objetos, a materialidade, o tamanho); sociais (os papéis desempenhados pelas pessoas que compõe e sua função social); e pessoais (percepções que cada um possa ter do espaço ligado às suas experiências sociais)”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 87).

Cabe ressaltar que definir o espaço como um outro educador, não é falar deste *lugar* isoladamente. Esta defesa parte da ideia de que ao ser proposto como educador, o espaço perpassou pela ação humana e não foi formado por si mesmo. A ação humana dos adultos que circunscreveram, conscientemente ou não, representações de criança, infância e educação. Também se ressalta a ação das “[...] crianças que interagem com os objetos e a organização disposta, modificando em investidas espontâneas, dando novos usos e mostrando sinais para os adultos em futuras organizações” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 88-89).

Assim, se a demarcação de espaços, tempos e materiais é determinante para pensar as práticas imbricadas nas unidades educativas, como dimensionam Peres e Souza (2011, p. 46), ao afirmarem que “os objetos escolares se constituem como indicadores de uma dada prática pedagógica, como artefatos culturais em circulação em determinado contexto”, o que refletir sobre a invisibilidade ou silenciamento dessas materialidades? Este será o assunto abordado na próxima subseção.

3.2 MATERIALIDADES, INVISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS

As materialidades circunscrevem espaços nas unidades educativas, dizem de um espaço que se transforma em *lugar* pela habitação e ação destinada a ele pelos sujeitos envolvidos no processo educativo-pedagógico. A cultura escolar permite compreender normas, formas, contextos para se pensar os espaços coletivos de educação formal, Julia (2001) convoca os historiadores da cultura — ou quem se propõe a traçar esse caminho — a ampliarem as lentes

e interpretações pelo que define *caixa preta*, ou seja, adentrar o interior da Educação Infantil, observar as relações que ocorrem e dizer que há maneiras específicas para este *lugar*, o que se demarca de cultura escolar. Viñao Frago (2002) defende as culturas institucionais, e Benito (2000) as diferentes culturas escolares (política, empírica, científica), respeitando as perspectivas de cada um desses sujeitos. Dussel (2014) alinha a esta forma de pensar a cultura escolar por meio da aproximação com a antropologia, o que coloca o ser humano, os sujeitos, as interações e as relações sociais na centralidade das discussões.

A cultura escolar perspectivada a partir da antropologia defende as práticas, não há como discursar sobre cultura escolar sem dizer das práticas que permeiam a discussão. A possibilidade de pesquisar sobre cultura escolar, a cultura escolar como objeto histórico (JULIA, 2001), advém da virada historiografia, e aqui defendida no horizonte da revolução Francesa da historiografia promovida pelo *Movimento dos Annales* (BURKE, 1992). Esta virada permitiu, para além de colocar a cultura escolar no campo do objetos de pesquisa, também inserir a cultura material, e nas discussões travadas nesta dissertação, a cultura material da e para a Educação Infantil, pois como demarca Viñao Frago (2008), se há normas, rituais que dizem de uma cultura escolar, há também relações com o que é de índole material. Destaca-se que “[...] estudiosos da história da cultura material das mais diversas tendências ressaltam um aspecto central no estudo dos artefatos materiais, que é ‘a relação humana com o mundo material’” (SOUZA, 2007, p. 169).

A cultura material escolar está enraizada na própria forma escolar. O uso no ambiente escolar de diversas materialidades, tais como: cadernos, lápis, livros didáticos, lousas, carteiras, são exemplos da necessidade de pensar articuladamente forma escolar e materialidade (PERES; SOUZA, 2011). Transpondo-se para o que é caro nesta dissertação, importa demarcar que, embora exista à construção de estudos sobre a cultura material escolar, as discussões sobre a cultura material da/para Educação Infantil são urgentes, pois lança-se o questionamento: o que significa as materialidades dos cantinhos, do ateliê, os brinquedos e materialidades à altura das crianças, o espaço como outro educador e a atuação de adultos e crianças neste *lugar*, seja o adulto pelo viés da consciência ou não da intencionalidade empregada, ou das crianças como sujeitos que modificam, ampliam, ressignificam estes espaços de acordo com suas lógicas de pensar que se diferem dos adultos? Ainda no viés interrogativo: o que dizem as pedrinhas, gravetos, folhas, elementos da natureza que transitam os espaços internos e externos; os brinquedos livres de definições de gênero, e que tangenciam materiais não estruturados? Defende-se que tais materialidades ganham força na primeira etapa da Educação Básica e

trazem contornos para um currículo que pensa esta etapa como a ampliação de repertórios, de respeito as múltiplas dimensões humanas, de educação e cuidado, de olhar para a integralidade das crianças.

Desse modo, a invisibilidade ou o silenciamento das materialidades em documentos curriculares, podem sugerir diferentes reflexões. A lacuna maior observada se dá nos documentos dos anos 2000 e 2004, nestes há poucas referências aos tempos, espaços e materiais e, por vezes, apenas demarcando que são importantes, mas sem ampliar as discussões, ou dizer de forma explícita sobre esses aspectos, tais como evidenciam os documentos de 1996, e de 2010 até o momento atual.

Os documentos que invisibilizam e silenciam as materialidades têm a especificidade de também não apresentarem imagens fotográficas, o que nos impede de mapear as representações utilizando esta ferramenta analítica. O que se pode pensar sobre este aspecto é que os documentos tiveram formas próprias de serem estruturados, os quatro documentos (2000a, 2000b, 2000c e 2004) foram organizados por meio de coletâneas de textos advindas de formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, na oportunidade gerenciada pela Divisão de Educação Infantil. Os textos sintetizados pelos formadores trazem adensamentos teóricos e não exemplificam, por meio de relatos de experiências ou mesmo por registros (fotografias) de atividades, como as práticas educativo-pedagógicas ocorriam nas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, naquele momento histórico.

As materialidades invisibilizadas possuem uma linguagem silenciosa, por isso é essencial falar sobre o apagamento das discussões sobre espaços, tempos e materiais.

Barbosa (2010, p. 7) afirma que:

A pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Ele nos ensina como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural.

Esta subseção, ainda que breve, não poderia deixar de ser explanada, visto que é potente para pensar o lugar que a cultura material ocupa em determinado momento histórico. É prudente demarcar que os registros iconográficos, por meio de imagens fotográficas, dão um salto quantitativo nos documentos de 2010 em diante, como elucidado anteriormente em outra seção desta dissertação. Demarca-se a reflexão que determina que o avanço tecnológico da

última década, o acesso a aparelhos celulares e o manuseio mais imediato desse recurso, podem ser motivações sobre a quantidade de fotografias que foram inseridas no decorrer das décadas analisadas.

Ainda se retoma a discussão sobre os documentos curriculares, nomenclatura escolhida para elencar as fontes documentais. Embora se tenha controvérsias se são os documentos de 2000a, 2000c e 2004 curriculares, visto que o primeiro somente estrutura em documento para Rede Municipal do que foi definido pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); e os dois últimos aprofundam as discussões em torno da pedagogia da infância, da relação creche e família, da criança como sujeitos de direitos e das múltiplas dimensões humanas. Mais uma vez se demarca que a ampla divulgação desses documentos foi ponto determinante para trazê-los na composição das análises deste texto de dissertação, apoiando-se em Le Goff (1996) sobre o documento livre de neutralidade, houve-se intencionalidades em sua publicação, tinha-se representações a serem ditas, práticas imbricadas, nem que possa também ser interpretado como sendo próprio para marcar um momento histórico governamental.

Á guisa da conclusão desta subseção, convoca-se Souza (2007, p. 174), que afirma não ser: “[...] possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descolada da sua dimensão material.” De igual modo não é possível pensar a Educação Infantil descolada da dimensão material, dos tempos e dos espaços, bem como das relações sociais travadas nas unidades educativas.

A escolha intencional por concluir este texto com uma fotografia extraída do documento curricular *Currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a), vivifica a defesa de que as materialidades estão em circulação nas unidades de Educação Infantil, os tempos estão sendo planejados, e os espaços organizados. No entanto, cabe saber quais concepções são tomadas para pensar e estruturar estes *lugares*.

O desejo é que sejam defendidos como espaços de vivências e experiências potentes, que ampliem os repertórios culturais das crianças, que permitam seus encontros com crianças e adultos, que permitam o encontro com a cultura e a produção de culturas infantis. Que meninos e meninas brinquem, interajam por meio de linguagens, que sejam subversivos à lógica posta, que saiam de cadeiras e posições desconfortáveis e habitem o chão, a mesa... que transformem os espaços, dando “asas” à imaginação, que se escondam embaixo de mesas, que se cubram com edredons e que toda forma e força dessas materialidades sejam ressignificadas,

podendo tornar-se uma cabana, uma caverna ou aquilo que a imaginação infantil permitir.

Que os brinquedos estejam à altura das crianças; que os armários estejam escancarados para que sejam respeitadas suas necessidades e vontades; que os parques tenham folhas, baldes, gravetos, areia, gangorras, balanços; que os cantos, os ateliês promovam o encontro com diferentes materialidades e que estas possam representar concepções: de criança, enquanto sujeito de direitos; de infância, enquanto categoria geracional; de Educação Infantil, que defenda o desenvolvimento integral das crianças; e de pedagogia, ou seja, de uma pedagogia *da e para a* Educação Infantil, que tenha como centralidade as crianças, considerando suas infâncias e múltiplas dimensões humanas.

É por todas as argumentações postas que este capítulo será encerrado com a Figura 18. Sua escolha não é neutra, pois ela é excelente no sentido de elucidar aquilo que transpira potencialidade ao pensar sobre a Educação Infantil. A transitoriedade das discussões em que estão alocadas a cultura material da Educação Infantil são escancaradas nesse fragmento da realidade transformada em artefato pelo olhar de uma pessoa que fotografou e que encharcou de suas intencionalidades o registro fotográfico. O edredom não é só mais um edredom, a mesa não é só uma mesa, os olhares, toques, expressões demarcam o caráter autoral das crianças ao transformarem os espaços em *lugares*. Kossoy (2014) é cirúrgico ao detalhar sobre fotografia e história, e ao contribuir sobre os pressupostos da análise iconográfica (descritiva) e a interpretação iconológica (analítica). A fotografia é o congelamento de um momento da vida que continua acontecendo após o registro, é a representação da primeira realidade, tonificando em uma denominada realidade que se encontra com o campo da interpretação, pois como afirma Kossoy (2014), toda fotografia é um resíduo histórico do passado, uma fonte aberta a múltiplas interpretações.

Figura 18 – Crianças embaixo da mesa coberta com edredons



Fonte: Documento curricular *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 101).

“A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. A vida, no entanto, continua e a fotografia segue preservando aquele fragmento congelado da realidade”. (KOSSOY, 2014, p. 172).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preliminar a redação das considerações finais desta dissertação, importa demarcar novamente, conforme exposto no texto introdutório, que este trabalho foi realizado integralmente em um contexto pandêmico. Os dois anos e meio de participação nas disciplinas, pesquisa e escrita da dissertação no Mestrado em Educação do PPGE/IFC, se deu por meio de plataformas *online*, o que se distanciou das expectativas iniciais ao ingresso no Programa de Pós-graduação. Fica registrado neste texto o pesar pela perda das mais de seiscentas mil vidas por conta da covid 19.

A pesquisa buscou responder a questão-problema: Como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos 1996 a 2020? Para isso, traçou um percurso em busca de uma trajetória exigente daquilo que é específico sobre a história cultural e a história da educação. O percurso permitiu ter subsídios para responder à problemática, pois investiu-se um imperioso tempo nas leituras e trato das fontes. Para isso, foi necessário atentar para pesquisas que tangenciavam sobre cultura escolar, cultura material escolar, história da educação e história da Educação Infantil em Florianópolis.

O mapeamento das pesquisas, a partir dos bancos de dados citados na parte introdutória desta dissertação, por meio dos descritores “cultura material”; “currículo”; “educação infantil” e “infância”, demonstraram o quanto ainda é escasso o número de pesquisas que coloquem em diálogo estes termos. Por isso, o mapeamento apontado, com base em dezenove trabalhos (dissertações, teses e artigos) auxiliou a pesquisadora na compreensão sobre cultura escolar e cultura material escolar, porém pouco contribuiu para pensar a Educação Infantil neste contexto. Cabe delinear, que foi resultado das inferências a percepção de que os trabalhos versavam sobre finais do século XIX e início do século XX, e que foram escolhidos para leitura e apropriação, pensando no atendimento às crianças em determinada época e em contexto específico, ou seja, o ensino primário, contemplando as crianças, até em média, dez anos de idade.

Desses trabalhos, foi fulcral o entendimento do peso que Julia (2001), Benito (2000), e Viñao Frago (2002) têm para os estudos que versam sobre a cultura escolar; e dos pesquisadores da atualidade que compõem um grupo de intelectuais que se ocupam em pensar acerca da cultura material escolar. Ainda se pode afirmar que tais trabalhos foram essenciais para pensar o conceito de representações advindo das defesas de Roger Chartier (1990, 1991),

e para adensar a apropriação sobre a história da Educação Infantil no Brasil.

Para compreender a história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, buscou-se subsídios na relação de teses e dissertações defendidas sobre a Rede Municipal. Centrou-se a pesquisa no catálogo existente no *site* da PMF. As pesquisas evidenciadas tinham, em sua maioria, objetos distintos, mas foram importantes para a interiorização do percurso da história de oferta da Educação Infantil na capital catarinense, desde a década de 1970.

Em cada uma das seções desta dissertação, foi-se realizando a análise descritiva e interpretativa, por isso, o exposto nestas considerações, pode ser mais bem compreendido, tomando por apropriação cada uma das seções. No entanto, é válido retomar e dizer que pensar as materialidades dos documentos, sua estrutura, forma de organização, apresentação, capas, *layout* permitiram perceber as marcas de rupturas e permanências, seja de uma forma de apresentação, de organização dos textos, de estrutura dissertativa, do número de imagens, da qualidade do material. Isto implica em dizer que o documento denota a representação de determinado tempo histórico e dos sujeitos que fazem parte, seja em resistência ou em coerência, por vezes, com momentos de cunho governamental.

De igual modo, ao ler e reler, folhear, olhar, saborear o arquivo/fontes documentais (FARGE, 2009), buscando compreender representações de currículo por meio da cultura material, foi possível compreender as rupturas e permanências das concepções basilares sobre o currículo da Educação infantil em Florianópolis, sendo tangível afirmar que no arco temporal aconteceram algumas rupturas e permanências, a saber a virada do documento de 1988 para o documento de 1996, que desloca as bases de uma ideia da psicologia desenvolvimentista piagetiana para as bases de Vygotsky, pensando a pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico-cultural.

Porém, a história não é linear, poderíamos demarcar que ela acontece em espiral, no ir e vir, no avançar e recuar. Desse modo, mesmo que lançado em um mesmo governo, com mesmo formato, *layout*, há nos anos 2000 uma ruptura, quando o documento de 2000 (FLORIANÓPOLIS, 2000a) se refere ao RCNEI (BRASIL, 1998) e o documento (FLORIANÓPOLIS, 2000b) faz uma crítica ao Referencial, demarcando como de caráter instrumental e que predetermina a ação da criança, e que privilegia a visão de uma criança pautada apenas na psicologia.

O documento (FLORIANÓPOLIS, 2000b), demarca o alinhamento com as DCNEI (BRASIL, 1999) e, pela primeira vez discorre sobre uma pedagogia da infância. A defesa de uma pedagogia da infância é o que demarca, na atualidade, a concepção de Educação Infantil

na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como bem preconiza o documento de 2020. No entanto, de 2000 até o momento atual, as discussões têm sido retomadas como podemos referenciar ao citar o documento (FLORIANÓPOLIS, 2010) que diz que foi preciso ampliar sobre a função social da Educação Infantil, os Núcleos da Ação Pedagógica e sobre o fazer docente.

As seções 2 e 3, foram pensados e repensados diversas vezes, pois a pergunta latente era: como organizar os dados pesquisados, as anotações realizadas, estruturar os vários pensamentos e as várias formas de querer dizer aquilo que estava apropriado na interação entre as lentes interpretativas da pesquisa/pesquisadora e as fontes documentais. Assim, foram as próprias fontes que deram pistas: brinquedos e materiais à altura das crianças; armários abertos e disponíveis; a criança como autor e ator; os cantos e os ateliês como formas de organizar as salas de referência/salas de aula, subvertendo a lógica escolarizante; o espaço como *lugar*; o transitar das materialidades entre o interno e o externo; alguns dos materiais do parque; e o silenciamento dessas materialidades. No entanto, tantas outras possibilidades foram abandonadas no percurso, mas este deve ser o trilho da pesquisa, fazer escolhas e persistir nas opções feitas, sabendo que um “universo” se apresenta ainda como horizonte.

Retomando a pergunta que guiou esta dissertação: Como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos 1996 a 2020? Certamente, a resposta é que a cultura material possibilita por aquilo que lhe é específico, pelo rompimento com currículos que são pautados em programas curriculares de conteúdos, possibilita, pois os elementos que foram abordados nas seções anteriores dizem de materialidades específicas e que ganham potência na Educação Infantil para demarcar as experiências das crianças. Por este motivo e pela contrariedade de materialidades historicamente ligadas a outras etapas da Educação Básica, pode-se defender a existência de uma cultura material própria *da e para a* Educação Infantil.

Para esta pesquisa o uso das fontes documentais foi fulcral, no entanto é necessário demarcar que a união destas exigiu um esforço da pesquisadora. Evidente que o garimpar é ofício do historiador, porém uma Rede Municipal de Ensino com força nacional e trajetória na Educação Infantil consolidada e respeitada como Florianópolis precisa de um espaço em que sejam guardados o acervo documental, salvaguardando a identidade e a memória da Educação Infantil florianopolitana.

Pesavento (2003) demarca sobre a história cultural e a interpretação como eixo central, pois diante das inúmeras fontes, da grande quantidade de fotografias ou até mesmo do volumoso número de páginas a serem analisados, o desafio para a redação final deste texto dissertativo, constitui-se no recorte daquilo que foi interpretado e está (re)presentado pela autora desta dissertação, permeada pela tarefa investigativa de representar o que outrora já foi representado e estava ou não — pelas invisibilidades ou silenciamentos — presente nas fontes tomadas. Lembrando Le Goff (1996), o documento é um monumento, mas não contém verdades por eles mesmos, contém interpretações, bem como esta dissertação contém as interpretações da autora, mas que podem ser ampliadas, discutidas, reinterpretadas de diversas outras formas, por diferentes sujeitos, neste tempo, ou em outro tempo, pois com o advento da história cultural rompe-se o entendimento de uma história linear e marcada somente por grandes acontecimentos ou até mesmo de um número restrito de fontes de pesquisa, que com esta ampliação, o que aqui foi fonte/objeto poderá ser ainda — de novo e novamente — discutido por outras pesquisas acadêmicas. O convite está lançado!

FONTES

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular.**

Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2020. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. **Educação Infantil: uma necessidade social.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Florianópolis: 2000a.

FLORIANÓPOLIS. **Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Florianópolis: Prelo, 2004.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Divisão de Educação Infantil. Florianópolis, 2000c.

FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2000b.

FLORIANÓPOLIS. **Traduzindo em ações:** das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 1996.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Práticas escolares no ensino primário público brasileiro no início do regime republicano. **HOLOS**, v. 5, n. 8, ano 32, p. 127-139, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARROS, José D' Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História (São Paulo)**, v. 30, n. 1, p. 397-411, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/7hMqfXTZYj83kzB4nVcMBdz/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021

BENCOSTTA, Marcus Levy. Prefácio. In: SILVA, Vera Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018.

BENITO, Agustín Escolano. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, Espanha, núm. Extraordinário, p. 201-218, 2000.

BENITO, Agustín Escolano. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, v. 11, n. 02, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRANT, P. R. S. S. **Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976–1980)**. 2013. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto- Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.

BRASIL. CNE/CEB. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Etapa da Educação Infantil, p. 33-53. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CP 2/2017.** 2017b.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, 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, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989: a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista. 2. ed. 1991.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3215/2950. Acesso em: 20 maio 2021.

CASTRO, César Augusto. Apresentação. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925).** São Luís do Maranhão: Edufma; Café&Lápis, 2011.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre Mudanças e Permanências na Materialidade da Escola Primária Catarinense (1836–1914).** 2009. 111 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL,

1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**. Florianópolis: Ed. UDESC, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250/3089>. Acesso em: abril 2021.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 mar 2021.

FERNANDES, S. C. de L. **Grupos de Formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2000.

FIGUEIREDO, Charlene Correia. **Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá - MT (1908–1930)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação pré-escolar. **Programa de educação Pré-escolar**, 1988.

FORTUNATO, Natalia. **Ensinar a ler e escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (1856-1892)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GASPAR DA SILVA, V. L.; SOUZA, G.; CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória, ES: EDUFES, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Concepções de Infância: Um estudo do Manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira (1882)**. 2020. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; SOUZA, Gizele de. Conteúdos e formas de educar a infância catarinense (1910-1935): programas de ensino, métodos, obras didáticas e código disciplinar. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 383-394, out./dez. 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, Autores Associados/SBHE, n. 1, p. 9-43, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul. 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996

LICAR, Ana Caroline Neres Castro. **A questão de livros da escola-modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinador no Maranhão (1900-1911)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. ‘**Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches**’! História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas – 1977 a 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MELLO, S. A. **A criança como sujeito da educação desenvolvente: 10 desafios às práticas docentes de 0 a 6 anos**. Grupo de Estudos Educação Infantil: teoria e práticas, set. 2013. Disponível em: <https://sueyegreice.wordpress.com/2013/09/06/a-crianca-como-sujeito-da-educacao-desenvolvente-10-desafios-as-praticas-docentes-de-0-a-6-anos/> Acesso em: 24 set. 2022.

MIGUEL, Marelenuquem. **Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

NAZÁRIO, João Dimas. “O HOMEM SERÁ O QUE À CRIANÇA LHE TRANSMITIR...”: Representações de criança na Série Fontes (Santa Catarina – décadas de 1920–1930). 2019. 271 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993

OLIVEIRA, Zilma. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõe as Novas Diretrizes Nacionais**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Carla de. **Infância e educação no início do século XX na cidade de São Paulo: materialidades, práticas e representações**. O acervo da Creche Baroneza de Limeira. 2020. 258 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011. v. 1. p. 43-68.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Autêntica. 3. ed. 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1979.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PRESTES, Zoia. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: ANDRADE, D.B.S.F.; Lopez, J.J.M (org.). **Infâncias e Crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: Ed FMT, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Indispensáveis em todas as escolas: uma incursão no mundo dos objetos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 95-118, jul./ago. 2019.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Criança, o botão da inocência: as roupas e a educação do corpo infantil nos “anos dourados”**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

SAMPAIO, Dilson Gonzaga. **‘Para tornar o estudo um farol no Colégio o lema tracemos’. O Colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940 – 1953)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tiradentes. Aracaju, 2016.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. Educação infantil e propostas curriculares da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000–2012): apontamentos pós nova LDB. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

SCHENA, Denilson Roberto. **O livro didático Nossa Pátria, expressão de prática cultural e lições educativas de ideário nacionalista (1917–1949)**. 2017. 218 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

SILVA, Vera Gaspar da. **POR DETRÁS DAS PALAVRAS... Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores da 1ª a 4ª série.** 1993. 230 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

SOUZA, Gizele de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Negócios combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 31-50, jul./ago. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. *In*: XAVIER, Libânia N.; CARVALHO, Marta M. C.; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da. **Escola, Culturas e Saberes.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005. p. 74-91.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando com as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VICENTE, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo horizonte, n. 33, p. 7- 47, jun. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925).** São Luis do Maranhão: Edufma/Café&Lápis, p. 19-41, 2011.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. **O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920).** 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 23-36, 2008.

VINÃO FRAGO; Antonio; BENITO, Augustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-139.

VIÑAO FRAGO. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.

Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. **Revista da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**, Pelotas, v.12, n.25, p. 9-54, maio/ago. 2008.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29059>. Acesso em: 25 set. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERMELINGER, Jean Beatriz. **Fotografias de uma escola centenária pistas para repensar o currículo no cotidiano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

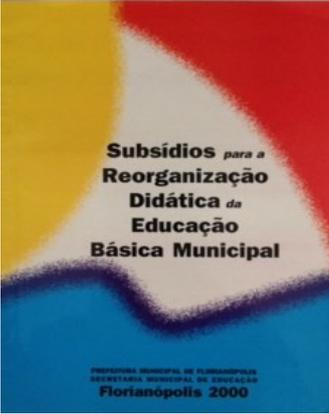
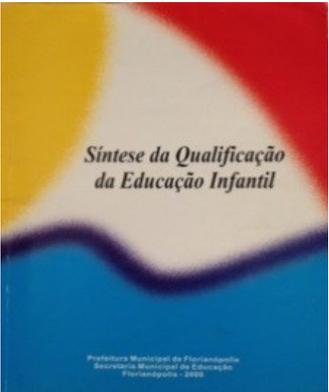
WIGGERS, Verena. **A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis**. 1999. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

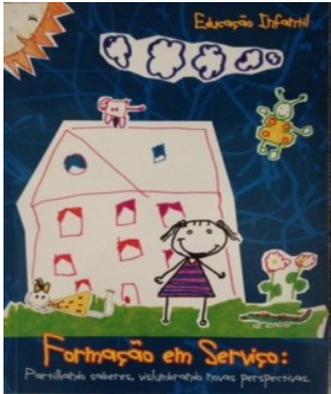
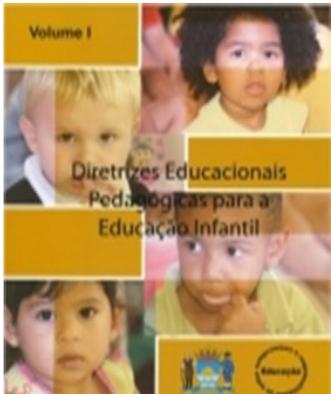
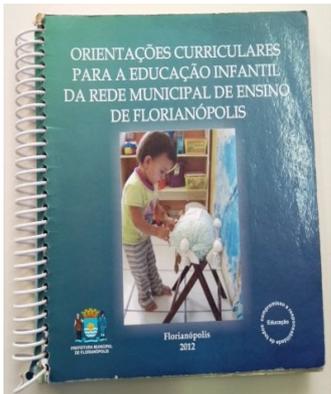
WIGGERS, Verena. Jogos, brinquedos e brincadeiras. *In*: FLORIANÓPOLIS. **Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Florianópolis: Prelo, 2004.

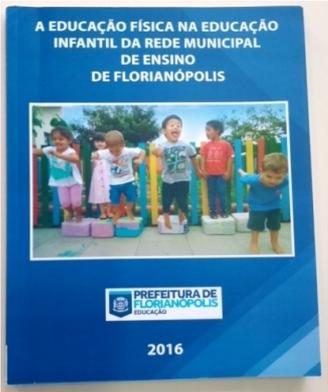
ZONIN, Sélia Ana. **A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945)**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

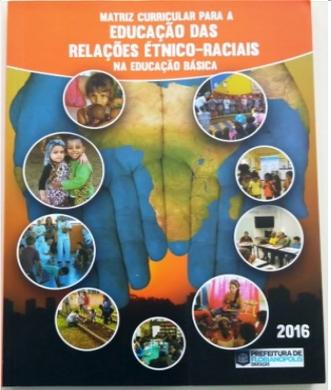
ZONIN, Sélia Ana; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. **Revista Brasileira de História da Educação** [online], v. 18, p. 1-27, jan. 2018.

APÊNDICE A - DOCUMENTOS ORIENTADORES PUBLICADOS PELA RMEF – (1996–2020) E RESPECTIVAS CAPAS

Ano	Documentos	Capa
1996	Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - Educação Infantil	
2000	Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal	
2000	Síntese da Qualificação da Educação Infantil	
2000	Educação Infantil: uma necessidade social	

		
2004	Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas	
2010	Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis	
2012	Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	

2015	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	
2015	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	
2016	A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	
2016	Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica	

		 <p>MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>2016</p> <p>PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS</p>
2020	Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular	 <p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no acervo do arquivo da RMEF.



Emitido em 26/04/2023

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC Nº 4/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 26/04/2023 08:57)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **4**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **26/04/2023** e o código de verificação:
160c272160