



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

PRISCILA ELI ALVES

**ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA,
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA, BRASIL (1976-2024)**

Camboriú

2024

PRISCILA ELI ALVES

**ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA,
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA, BRASIL (1976-2024)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação 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

Coorientador: Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Camboriú - SC

2024

Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

A473 Alves, Priscila Eli

Estruturas arquitetônicas e representações de criança, infância e educação infantil: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Santa Catarina, Brasil (1976-2024) / Priscila Eli Alves. — Camboriú: Instituto Federal Catarinense, 2024.

301f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto Federal Catarinense: Camboriú, 2025.

Orientador(a): Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller

Co-orientador(a): Dr. Alexandre Vanzuita

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Educação. 4. Representações sociais. 5. Santa Catarina. I. Título.

CDU: 371.13

Ficha elaborada pela Biblioteca Camboriú.

PRISCILA ELI ALVES

**ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA,
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA,
BRASIL (1976-2024)**

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), 17 de dezembro de 2024.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Marcus Levy Bencostta, Dr.

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Nakita Ani Guckert Marquez, Dra.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Fernanda Gonçalves, Dra. (suplente)

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC



DECLARAÇÃO Nº 30/2024 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 14:37)

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ###337#5

(Assinado digitalmente em 20/12/2024 18:16)

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ###432#3

(Assinado digitalmente em 24/12/2024 09:26)

MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.448-##

(Assinado digitalmente em 20/12/2024 18:12)

FERNANDA GONÇALVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.009-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 30, ano: 2024, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 18/12/2024 e o código de verificação: **01f9d125b1**

Este trabalho é dedicado a todas as crianças da rede pública de Florianópolis, professoras e professores de Educação Infantil que, apesar de todas as limitações e dificuldades enfrentadas nos contextos desses territórios, se esmeram no cuidar e no educar; aos meus colegas de turma, aos meus queridos familiares e professoras/es e a todos que de alguma forma percorreram esta trajetória acadêmica ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A jornada da elaboração desta dissertação de mestrado foi enriquecida e possibilitada por inúmeras pessoas e instituições, às quais expresso minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, pela orientação sábia, paciência e incentivo durante todo o processo. Sua dedicação e conhecimento foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Ao meu coorientador, Dr. Alexandre Vanzuita, expresso minha gratidão pelo apoio constante, pelas valiosas orientações e por compartilhar seu vasto conhecimento, que tanto contribuíram para o aprimoramento deste estudo.

Expresso minha sincera gratidão à Banca Examinadora, composta pelo professor Dr. Marcos Levy Bencostta e pelas professoras Dra. Fernanda Gonçalves, Dra. Marilane Wolf Pain e Dra. Nakita Ani Guckert Marquez, pela atenção dedicada e pelas valiosas contribuições durante o processo de avaliação desta dissertação. As sugestões e críticas construtivas apresentadas, com certeza, enriqueceram o desenvolvimento do trabalho e contribuíram para a melhoria de sua qualidade. Agradeço, igualmente, pela generosidade em compartilhar seu tempo e conhecimento, bem como por oferecerem uma análise crítica fundamental para o aprimoramento deste estudo.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Camboriú, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade e pelo suporte institucional, que proporcionaram o ambiente necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Um agradecimento especial à Rede de Pesquisa UNIEDU pela concessão da bolsa de estudos, que viabilizou a realização desta pesquisa, permitindo-me dedicar integralmente ao trabalho e ao aprofundamento do estudo. Sem esse apoio financeiro, este projeto não teria sido possível.

Meus sinceros agradecimentos à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e aos profissionais que, generosamente, disponibilizaram seu tempo e conhecimentos, fornecendo valiosas informações e documentos que enriqueceram o conteúdo desta pesquisa. Agradeço também àqueles que vieram antes de mim e que, com muita luta, garantiram direitos como a licença para aperfeiçoamento, possibilitando-me cursar o mestrado com liberação integral para me dedicar à pesquisa.

Agradeço também aos meus colegas e amigos de curso pelo apoio emocional, pelos debates enriquecedores e pela camaradagem durante essa caminhada acadêmica.

De forma muito especial, agradeço à minha noiva, Bárbara Ludvig, que também é mestra e atua na educação, por seu amor incondicional, apoio constante, compreensão e inspiração. Seu exemplo e incentivo foram fundamentais em cada etapa deste processo.

Por fim, sou imensamente grata à minha família e aos meus amigos por todo carinho, paciência e incentivo. Sem o apoio de vocês, este sonho não teria sido possível.

A todos, meu muito obrigada!

“Olhar outra vez para os mecanismos e para nossas instituições educacionais, questionar a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança” (Gore, 2011).

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter histórico-documental e abordagem qualitativa, insere-se na linha de pesquisa em Processos Formativos e Políticas Educacionais do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) e no grupo de estudos em educação e formação de professores. O estudo aborda as estruturas arquitetônicas das unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e investiga como essas edificações refletem as representações de criança, infância e Educação Infantil associadas à cultura material. A questão central da pesquisa é: como as estruturas arquitetônicas e os elementos presentes nas unidades de Educação Infantil da RMEF contribuem para a compreensão das representações de criança e infância construídas histórica e socialmente? O objetivo principal é analisar como a arquitetura dessas unidades educativas possibilita essa compreensão, considerando o período de 1976 a 2024. Esse recorte temporal abrange desde as primeiras iniciativas da administração municipal voltadas à educação infantil até a construção da unidade mais recente da RMEF. O estudo utiliza como referencial teórico o conceito de representação de Chartier (1990, 1991) e explora o papel das estruturas arquitetônicas na Educação Infantil, conforme Frago e Benito (1998) e Bencostta (2001). A análise das fotografias como fonte de pesquisa fundamenta-se em Kossoy (2014) e Bencostta (2011), considerando-as como textos visuais ricos em informações. No campo da Educação Infantil, as reflexões partem da pedagogia da infância, como abordada por Rocha (1999). No que se refere à cultura material escolar, a pesquisa dialoga com Peres e Souza (2011), Souza (2007), Souza e Silva (2019), e Vidal e Silva (2011), fundamentando-se nos conceitos de rupturas e permanências na escolarização conforme Vicente, Lahire e Thin (2001). Metodologicamente, a pesquisa utiliza a etnografia de arquivos, com base em Costa (2010), e emprega a micro-história para uma análise detalhada e interpretativa de documentos impressos e iconográficos. Como amostra, foram selecionados oito Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM) representativos da RMEF. A expectativa é que o estudo contribua para a retomada da história da RMEF, especificamente da primeira etapa da Educação Básica, evidenciando as transformações e permanências ao longo do tempo. Busca-se compreender como as estruturas arquitetônicas dessas unidades revelam representações sociais e históricas sobre a infância e a Educação Infantil, refletindo as influências das mudanças culturais e políticas ao longo das décadas.

Palavras-chave: Estruturas arquitetônicas; Educação Infantil; Criança; Infância; Representações.

ABSTRACT

This research, with a historical-documentary character and a qualitative approach, is part of the research line on Formative Processes and Educational Policies within the Master's in Education at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC) and the study group on education and teacher training. The study addresses the architectural structures of Early Childhood Education units in the Municipal Education Network of Florianópolis (RMEF) and how these buildings reflect representations of children, childhood, and Early Childhood Education associated with material culture. The central research question is: how do the architectural structures and elements present in RMEF Early Childhood Education units contribute to understanding the representations of children and childhood that are historically and socially constructed? The main objective is to analyze how the architecture of these educational units enables this understanding, considering the period from 1976 to 2024. This timeframe encompasses the first municipal administration initiatives focused on early childhood education through to the construction of RMEF's most recent unit. The study uses Chartier's concept of representation (1990, 1991) as a theoretical framework and explores the role of architectural structures in Early Childhood Education according to Frago and Benito (1998) and Bencostta (2001). The analysis of photographs as a research source is based on Kossoy (2014) and Bencostta (2011), considering images as visual texts rich in information. In the field of Early Childhood Education, reflections are rooted in the pedagogy of childhood, as addressed by Rocha (1999). Regarding school material culture, the research dialogues with Peres and Souza (2011), Souza (2007), Souza and Silva (2019), and Vidal and Silva (2011), and is grounded in the concepts of ruptures and continuities in schooling by Vicente, Lahire, and Thin (2001). Methodologically, the research uses archival ethnography based on Costa (2010) and applies micro-history for a detailed and interpretative analysis of printed and iconographic documents. Eight representative Municipal Early Childhood Education Centers (NEIM) were selected from the RMEF as the sample. It is hoped that the study will contribute to revisiting the history of the RMEF, specifically at the first stage of Basic Education, highlighting changes and continuities over time. The aim is to understand how the architectural structures of these units reveal social and historical representations of childhood and Early Childhood Education, reflecting the influences of cultural and political changes over the decades.

Keywords: Architectural structures; Early Childhood Education; Child; Childhood; Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Fachada do NEIM Bem-Te-Vi – 2004.....	146
Fotografia 2 - Fachada do NEIM Bem-Te-Vi – 2021.....	146
Fotografia 3 - Fachada do NEIM Celso Ramos – 2012.....	158
Fotografia 4 - Fachada do NEIM Celso Ramos – 2021.....	158
Fotografia 5 - Sugestão de organização de tempo/espço do NEIM Celso Ramos.....	167
Fotografia 6 - Conjunto de imagens - revitalização da horta do NEIM Celso Ramos....	169
Fotografia 7 - Fachada do NEIM Anjo da Guarda – 2009.....	172
Fotografia 8 - Fachada do NEIM Anjo da Guarda – 2021.....	173
Fotografia 9 - Fachada do NEIM Vinculado Costa da Lagoa – 1995.....	178
Fotografia 10 - Fachada do NEIM Vinculado Costa da Lagoa – 2024.....	179
Fotografia 11 - Mutirão para construção da oficina de Boi-de-mamão	188
Fotografia 12 - Fachada do NEIM Doralice Maria Dias – 1998.....	193
Fotografia 13 - Fachada do NEIM Doralice Maria Dias – 2021.....	193
Fotografia 14 - Início da reforma do NEIM Doralice Maria Dias em 2019.....	195
Fotografia 15 - Galinheiro do NEIM Doralice Maria Dias.....	199
Fotografia 16 - Horta do NEIM Doralice Maria Dias.....	199
Fotografia 17 - Sala <i>Maker</i> NEIM Doralice Maria Dias.....	200
Fotografia 18 - Fachada do NEIM Hassis – 2014.....	202
Fotografia 19 - Fachada do NEIM Hassis - 2021.....	203
Fotografia 20 - Horta do NEIM Hassis.....	209
Fotografia 21 - Teto solar do NEIM Hassis.....	213
Fotografia 22 - Parque do NEIM Hassis.....	214
Fotografia 23 - Móveis do refeitório do NEIM Hassis.....	214
Fotografia 24 - Lateral do NEIM Hassis.....	215
Fotografia 25 – Área Externa do NEIM Hassis.....	216
Fotografia 26 – Fachada do NEIM Professora Maria Barreiros – 1976.....	220
Fotografia 27 - Fachada do NEIM Professora Maria Barreiros – 2021.....	221
Fotografia 28 - Projeto “Refeitório” do NEIM Maria Barreiros.....	224
Fotografia 29 - Projeto “Festa Feira” do NEIM Maria Barreiros.....	224
Fotografia 30 - Projeto “Teatro” do NEIM Maria Barreiros.....	225
Fotografia 31 - Projeto "Ressignificar, reciclar e florir" do NEIM Maria Barreiros.....	226

Fotografia 32 - Projeto “Refeitório” do NEIM Maria Barreiros.....	228
Fotografia 33 - Fachada do NEIM Vó Terezinha – 2022.....	230
Fotografia 34 - Registro Fotográfico do NEIM Hassis.....	240
Fotografia 35 - Registro Fotográfico do NEIM Celso Ramos	241
Fotografia 36 - Registro Fotográfico do NEIM Anjo da Guarda.....	242
Fotografia 37 - Registro Fotográfico da EBM Costa da Lagoa (NEIM Vinculado).....	243
Fotografia 38 - Registro Fotográfico do NEIM Professora Maria Barreiros.....	244
Fotografia 39 - Registro Fotográfico do NEIM Bem-Te-Vi.....	244
Fotografia 40 - Registro Fotográfico do NEIM Doralice Maria Dias.....	245
Fotografia 41 - Registro Fotográfico do NEIM Vó Terezinha.....	246
Fotografia 42 – <i>Lugar</i> de brincadeira.....	257
Fotografia 43 – <i>Lugar</i> de brincadeira.....	258
Fotografia 44 – <i>Lugar</i> de liberdade e autonomia.....	260
Fotografia 45 – <i>Lugar</i> de liberdade e autonomia.....	261
Fotografia 46 – <i>Lugar</i> para se movimentar.....	263
Fotografia 47 – <i>Lugar</i> para se movimentar.....	263
Fotografia 48 – <i>Lugar</i> de diversidade (Multicultural).....	265
Fotografia 49 – <i>Lugar</i> de diversidade (Multicultural).....	266
Fotografia 50 – <i>Lugar</i> de viver coletivamente.....	268
Fotografia 51 – <i>Lugar</i> de viver coletivamente.....	269
Fotografia 52 – <i>Lugar</i> de segurança e sossego.....	271
Fotografia 53 – <i>Lugar</i> de segurança e sossego.....	271
Fotografia 54 – <i>Lugar</i> de ludicidade e livre expressão.....	273
Fotografia 55 – <i>Lugar</i> de ludicidade e livre expressão.....	274

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O tracejamento metodológico do segundo capítulo.....	41
Figura 2 - O tracejamento metodológico do terceiro capítulo.....	78
Figura 3 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipais.....	83
Figura 4 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipais – divisão por região.....	84
Figura 5 - Estratégias da Ação Pedagógica.....	127
Figura 6 - O tracejamento metodológico do quarto capítulo.....	133
Figura 7 - O tracejamento metodológico do quinto capítulo.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e subcategorias analíticas.....	31
Quadro 2 -Banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da RMEF (2000-2023).....	59
Quadro 3 - Banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2023).....	61
Quadro 4 - Banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2000-2023).....	61
Quadro 5 - Documentos curriculares da RMEF (1976-2022).....	92

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEC	Centro de Educação Continuada
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
DIPED	Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais
EBM	Escola Básica Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
IFC	Instituto Federal Catarinense
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEED	<i>Leadership in Energy and Environmental Design</i>
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleos da Ação Pedagógica
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
OSC	Organização da Sociedade Civil
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC	Santa Catarina
ESAS	Secretaria de Saúde e Assistência Social
SME	Sistema Municipal de Ensino

SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 OBJETO DE PESQUISA E PROPOSIÇÕES	19
1.2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	21
2 ESCOVEI PALAVRAS E POLI MEMÓRIAS: O ENCONTRO COM AS MATERIALIDADES E COM A CULTURA MATERIAL.....	40
2.1 ORIGEM, TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS: ALGUNS ENCONTROS COM AS MATERIALIDADES E COM A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
2.2 OUTROS ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS MATERIALIDADES: CURSO DE PEDAGOGIA, EXERCÍCIO PROFISSIONAL, MESTRADO EM EDUCAÇÃO.....	47
2.2.1 História cultural, cultura material, cultura material escolar ou da escola.....	52
2.3 DAS ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC: “INVENTARIANDO” AS PALAVRAS DE OUTREM.....	58
3 MEMÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE DOCUMENTOS E MATERIALIDADES.....	76
3.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: 1976 A 2024.....	79
3.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DA RMEF (1976 a 2022): CONTEXTO, ELABORAÇÃO E MATERIALIDADES.....	85
4 ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS, MATERIALIDADES E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS FACHADAS, AS PLANTAS BAIXAS E OS ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS DOS NEIM’S.....	131
4.1 AS MATERIALIDADES E ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS: ESPAÇOS DE APRENDIZADO E CONSTRUÇÃO CULTURAL.....	133
4.2 UMA HISTÓRIA DE FACHADAS, ENTORNOS E CONTEXTOS.....	141
4.2.1 Núcleo de Educação Infantil Municipal Bem-Te-Vi.....	145

4.2.1.1 <i>Integração da tradição e inovação: análise da planta baixa em conjunto com o Projeto Político Pedagógico do NEIM Bem-Te-Vi</i>	152
4.2.2 Núcleo de Educação Infantil Municipal Celso Ramos	157
4.2.2.1 <i>Integração da tradição e inovação: análise da planta baixa em conjunto com o Projeto Político Pedagógico do NEIM Celso Ramos</i>	163
4.2.3 Núcleo de Educação Infantil Municipal Anjo da Guarda	172
4.2.4 Núcleo de Educação Infantil Municipal Costa da Lagoa (NEIM Vinculado) ...	178
4.2.4.1 <i>NEIM Vinculado Costa da Lagoa: um reflexo da comunidade e da educação em evolução</i>	185
4.2.5 Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Maria Dias	192
4.2.5.1 <i>NEIM Doralice Maria Dias: uma integração entre espaço físico e proposta pedagógica inovadora</i>	196
4.2.6 Núcleo de Educação Infantil Hassis	202
4.2.6.1. <i>Integração entre sustentabilidade, organização do tempo/espaço e das materialidades no cotidiano: a proposta do NEIM Hassis</i>	208
4.2.7 Núcleo de Educação Infantil Municipal Professora Maria Barreiros	220
4.2.7.2 <i>Projetos e Representações de Criança, Infância e Educação Infantil</i>	223
4.8.1 Núcleo de Educação Infantil Municipal Vó Terezinha	229
5 ASPECTOS ARQUITETÔNICOS INTERNOS DOS NEIMs: OUTRAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL....	236
5.1 <i>O ESPAÇO TRANSFORMADO EM LUGAR</i>	239
5.2 <i>DO ESPAÇO AO LUGAR DAS INTERAÇÕES: ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	251
5.2.1 Diversidade na oferta de espaços para além das salas: estruturas arquitetônicas e lugar de brincadeira	256
5.2.2 Estruturas arquitetônicas: lugar de liberdade e autonomia	259
5.2.3 Espaços flexíveis e mutáveis: estruturas arquitetônicas e lugar para se movimentar	262
5.2.4 Espaços prometidos e comprometidos com uma cultura da infância: estruturas arquitetônicas e lugar de diversidade (multicultural)	264
5.2.5 Interação e comunicação: estruturas arquitetônicas e lugar de viver coletivamente	267

5.2.6 Espaços e comportamentos: estruturas arquitetônicas e <i>lugar</i> de segurança e sossego.....	270
5.2.7 Um espaço de vida: estruturas arquitetônicas e <i>lugar</i> de ludicidade e livre expressão.....	272
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
FONTES.....	285
REFERÊNCIAS.....	287

1 INTRODUÇÃO

Recuar e reconstruir discursos e práticas do passado, na sua multiplicidade, especificidades, combinações e repercussões sociais não implica em entender as histórias sociais produzidas em determinados contextos como se tratasse de explicações definitivas de todos os eventos históricos subsequentes, mas sim que as explicações históricas dão sempre lugar a novas descobertas das ‘reais’ origens do que somos e de onde viemos (Daher *et al*, 2000).

1.1 OBJETO DE PESQUISA E PROPOSIÇÕES

Esta pesquisa, de cunho histórico-documental, utiliza uma abordagem qualitativa sob a perspectiva da História da Educação e da história cultural, tendo como objeto de investigação a temática das estruturas arquitetônicas que compõem as unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e as representações de criança, infância e Educação Infantil em articulação com a cultura material.

A história cultural tem fornecido subsídios para uma “história-problema”, expressão utilizada no sentido de uma história problematizada, construída em torno de hipóteses e análises aprofundadas, e não mais como uma mera ordenação factual ou descritiva (Burke, 1992). No recorte da temática e da identificação do objeto anunciado, esta pesquisa se propõe a responder à seguinte questão-problema: Como as estruturas arquitetônicas e os elementos que a compõem nas/das unidades educativas públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), localizada no Estado de Santa Catarina, Brasil, possibilitam compreensão das representações de criança, infância e Educação Infantil construídas social e historicamente?

Apresenta-se como objetivo central analisar como as estruturas arquitetônicas e os elementos que as compõem nas/das unidades educativas públicas de Educação Infantil da RMEF, localizada no Estado de Santa Catarina, Brasil, possibilitam a compreensão de representações de criança, infância e Educação Infantil construídas social e historicamente. Como objetivos específicos, foram propostos: articular a trajetória profissional e acadêmica da autora com o objeto e o percurso da pesquisa; traçar a memória histórica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com um enfoque especial nos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs), a partir da sua estrutura arquitetônica; investigar aspectos históricos e características específicas de oito (8) NEIMs em Florianópolis, procurando compreender, a partir desses, as representações de criança, infância e Educação Infantil.

O que motivou a aproximação mais estreita, com as estruturas arquitetônicas como objeto de estudo foi a possibilidade de compreensão histórica da RMEF no que se refere à primeira etapa da Educação Básica da capital catarinense, a partir da arquitetura escolar. Outrossim, a escolha do objeto de pesquisa deve-se à possibilidade de adentrar no campo investigativo da história cultural, cujos referenciais são fundamentais para a pesquisa e para a pesquisadora, conforme as seguintes argumentações e defesas: para além de narrativas lineares, contadas sempre a partir de grandes acontecimentos e grandes nomes, ou da historiografia tradicionalmente construída em torno do campo político, econômico e/ou institucional, ou seja, de uma história dominante. Vale ressaltar que a história cultural se ocupa da pesquisa e da representação de determinada cultura em um dado período e lugar de forma analítica e dialógica, uma vez que ela não se dedica diretamente a uma história oficial. Além disso, na história cultural, a cronologia nem sempre é tão relevante quanto as datas tidas como oficiais na historiografia política, por exemplo. Ela considera os sujeitos adjacentes, coadjuvantes ou as “micro histórias”, além de outras temporalidades demarcadas por critérios que partem da historicidade ou da contextualização do próprio objeto de pesquisa em foco (Burke, 1992).

A demarcação geográfica e temporal desta pesquisa abrange a capital catarinense e aspectos da História da Educação Infantil pública de Florianópolis (SC). Quanto à demarcação temporal, é importante notar que a RMEF possui uma trajetória de quarenta e oito (48) anos desde seu advento em 1976. Esta data é realmente um marco para a Educação Infantil da capital catarinense, pois é a partir deste ano que se encontram notícias e fatos sobre o atendimento público a crianças pequenas no âmbito da administração municipal. A pesquisa analisou documentos orientadores e curriculares, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos (Florianópolis, 2024) das oito unidades educativas selecionadas, justificando, assim, a escolha deste período como arco temporal para o estudo.

É importante ressaltar que a RMEF é responsável por fixar normas para o funcionamento e supervisão da Educação Infantil em todo âmbito do Sistema Municipal de Ensino (SME), seja privado, conveniado ou público. Além disso, todo o processo de autorização de construção e abertura de novas instituições passa obrigatoriamente pela Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (SMEF).

São um total de duzentas e trinta e oito (238) instituições de Educação Infantil em todo o município, distribuídas da seguinte forma: cento e trinta e cinco (135) instituições particulares, que são instituídas e mantidas por pessoa física ou jurídica de direito privado; onze (11) conveniadas, que fazem parte da Organização da Sociedade Civil (OSC). Estas também são de direito privado, em regime de mútua cooperação com a administração pública, existindo

uma parceria celebrada entre ambas. As instituições possuem total autonomia pedagógica e administrativa, no entanto, recebem fomento (verbas públicas para manutenção das atividades, e algumas recebem subvenção para alimentação).

A RMEF é composta atualmente por noventa e dois (92) NEIMs, criados e mantidos exclusivamente pelo município de Florianópolis. Estes estão distribuídos por seis regiões¹, sendo dezesseis (16) no Continente, quinze (15) no Centro, quinze (15) no Leste, dezessete (17) no Norte, quatorze (14) no Sul, e quinze (15) no Oeste.

Mesmo que a indicação do título desta dissertação ou o delineamento do seu objeto esteja pautado na “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, evidencia-se que a investigação trabalhou com uma amostragem, visto que atender a toda a realidade das unidades educativas que fazem parte da Educação Infantil pública florianopolitana seria um trabalho colossal, para não dizer impossível de ser realizado no espaço de tempo formativo do Mestrado. Todavia, optou-se por manter a referência à RMEF, pois acredita-se que essa amostragem representa a própria Rede. Desse modo, para uma pesquisa mais direcionada, oito (8) unidades educativas foram selecionadas a partir de alguns critérios, que incluíram: a unidade mais antiga (primeira) e a mais recente (última); a unidade construída com a finalidade a que se destina (atendimento à Educação Infantil) e as unidades que foram adaptadas (casa, escola) para a mesma finalidade de atendimento; a unidade que atenda à faixa etária de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses; a unidade que atenda somente crianças com idade de creche (0 a 3 anos) ou pré-escola (3 a 5 anos e 11 meses); e a unidade vinculada e a unidade independente, ou seja, que divide ou não o espaço físico com o Ensino Fundamental².

1.2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Como afirmado no início desta introdução, estabeleceu-se como proposta realizar uma pesquisa na perspectiva histórico-documental, situada no campo da História da Educação, por meio de uma abordagem qualitativa, que busca, a partir dos dados levantados, compreender as relações entre os atores sociais e sua situação. Para tanto, Stake (2011, p. 20) corrobora com essa ideia ao enunciar que “[...] a pesquisa qualitativa se centra essencialmente na busca da

¹ A divisão em seis regiões é referente ao modo como a Diretoria de Educação Infantil organiza as unidades educativas com a finalidade de assessoramento pedagógico, e em alguns casos será divergente da organização geográfica do município.

² Todos os dados mencionados nesta seção foram disponibilizados pela DEI/SMEF/PMF e atualizados no decorrer desta pesquisa.

percepção e compreensão humanas, procurando entender como as coisas acontecem em seu contexto real”.

De acordo com Gil (2019, p. 28), praticamente toda pesquisa acadêmica requer, em algum momento, a realização de uma pesquisa caracterizada como bibliográfica, que é compreendida “[...] 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”.

Para esta dissertação, com propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho e identificar o que já se tem de conhecimento atual referente à temática, bem como compreender as diferentes contribuições científicas disponíveis, foi desenvolvido um processo de pesquisa bibliográfica, cujos resultados obtidos e conteúdos analisados, tratados nos trabalhos coletados, foram, posteriormente, relatados e descritos no decorrer do percurso desta dissertação.

A etapa do processo de pesquisa acadêmica que se apresenta a seguir teve o objetivo de possibilitar uma visão mais ampla dos movimentos atuais acerca de pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional, na área da educação, incluídas nos repositórios de dados digitais e que estejam, de alguma forma, ligadas ao objeto de investigação desenvolvido aqui. Foi, portanto, um estudo basilar para os passos da pesquisa. Esta etapa permitiu uma noção mais abrangente sobre o nível de interesse acadêmico voltado ao tema, especificamente nas áreas de mestrado e doutorado, em âmbito nacional (Brasil). Também direcionou com mais exatidão os elementos que necessitavam ser mais explorados, além de ter servido como referência para reforçar os resultados encontrados neste processo de pesquisa, ou até mesmo possibilitar novos olhares e reflexões em torno do objeto de estudo, gerando, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento para esta pesquisa acadêmica.

O processo anunciado acima é denominado estado do conhecimento e foi fundamental para, de fato, adentrar no campo da pesquisa e definir o objeto de investigação. Como nos apontam Morosini e Fernandes (2014, p. 154):

No entendimento, Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nesse sentido, a construção do estado do conhecimento contribui para que o/a pesquisador/a tenha acesso e consiga analisar o que está sendo produzido na sua área de pesquisa, nas instituições do país e nas linhas de pesquisa. Este trabalho possibilitou identificar referências teóricas e metodológicas utilizadas pelos autores, fornecendo um mapeamento das

ideias já existentes, das temáticas que têm sido priorizadas, das lacunas existentes, promovendo mais segurança sobre prováveis fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, permitindo compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredita-se que o estado do conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e orienta os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao foco temático de toda e qualquer pesquisa que se inicia.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho, foi possível encontrar, no exercício de construção do estado de conhecimento, o delineamento de possibilidades de organização do estudo. Tomar ciência das produções acadêmicas que contemplam a temática de estudo aqui tratada foi decisivo para aprimorar as referências e apontar rumos até então desconhecidos. A análise dos trabalhos existentes nas bases de dados de produção acadêmica forneceu uma visão panorâmica, abrangente e atual, permitindo “desenhar” a estrutura desta pesquisa de forma mais coerente e consistente. Dessa forma, foi possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado, situando-o em um campo de produção de conhecimento.

Dessa forma, destacam-se três fontes de pesquisa que foram determinadas: o *site*³ da RMEF, acessado por meio da aba atribuída à SMEF, no *link* “Formação Continuada”. Nesse repositório o/a pesquisador/a encontra um espaço destinado ao catálogo de teses e dissertações defendidas por profissionais da RMEF, *lôcus* da pesquisa acadêmica; o *site* da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Mediante critérios de seleção recorrentes da leitura na íntegra dos títulos e resumos dos trabalhos de teses e dissertações, foram pré-selecionados os trabalhos que apresentaram pelo menos um dos critérios : a) estudos localizados na área da educação e na etapa da Educação Infantil; b) estudos em coerência com o objeto de pesquisa, ligados às materialidades arquitetônicas e/ou demais formas de representações da cultura material escolar da/para Educação Infantil; c) estudos que apresentam referências conceituais ou fundamentação teórica e/ou bibliográfica, relativa ao campo de pesquisa da História da Educação, cultura escolar, representações de criança/infância/Educação Infantil, arquitetura escolar e materialidades destinadas à primeira etapa da Educação Básica; e d) estudos que se utilizam de aportes

³ As produções podem ser localizadas por meio do *link*
<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=catalogo+de+dissertacoes+e+teses+++pesquisador>

metodológicos relativos à etnografia de arquivos históricos/documentais/iconográficos referentes ao *lôcus* da pesquisa – RMEF.

Nesse sentido, para a realização da pesquisa nos dois principais repositórios de dados digitais do Brasil, CAPES e BDTD, foram escolhidos descritores relacionados ao objeto de estudo, combinados com o operador booleano “AND”, na perspectiva de realizar um refinamento dos resultados encontrados: “arquitetura” AND “Educação Infantil”; “arquitetura” AND “infância”. O arco temporal filtrado nos três bancos de dados digitais (*site* PMF, CAPES, BDTD) abrange os anos de 2000 até 2023. Utilizou-se o espaço temporal desde o ano de 2000 para considerar os estudos selecionados, pois uma das fontes documentais primárias de investigação nesta pesquisa de mestrado são os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades educativas selecionadas, verificando o que eles indicam sobre seu histórico, características físicas, infraestrutura, acessibilidade, organização de tempo e espaço, além das particularidades diretamente relacionadas às condições arquitetônicas. Sendo assim, sabendo que, embora a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), tenha definido que todos “[...] os sistemas de ensino teriam a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, foi notoriamente a partir do início do século XXI que houve um movimento nacional, que inclui a capital catarinense, de maior engajamento na construção e implementação do PPP como documento que explicita e orienta as práticas pedagógicas e administrativas nos espaços educativos.

Após o levantamento de produções teóricas no âmbito acadêmico, de teses e dissertações, por meio da pesquisa bibliográfica e da triagem destes materiais, foi possível conhecer de maneira mais analítica o objeto de estudo, a partir de conceitos substanciais obtidos também por meio dessa busca bibliográfica de referenciais teórico-metodológicos da história cultural, da cultura material e da arquitetura escolar. Para dar continuidade a próxima etapa do percurso da pesquisa, foi necessário definir a metodologia mais adequada para o alcance das fontes documentais.

Definiu-se, portanto, que todo o processo empírico das fontes seria possibilitado a partir da chamada *etnografia de arquivos ou documentos*, metodologia viabilizadora de localização, recolha e seleção do material coletado; um verdadeiro “garimpo” das fontes documentais textuais e iconográficas, que, segundo Costa (2010, p. 173):

[...] assenta nas anotações relativas a correspondências, analogias, regularidades, remissões, ou o seu reverso, que o arquivo disponibiliza. Isto é, assenta nos registros de outrem das suas próprias experiências, historicamente circunscritas, na maioria dos casos não controláveis por esse direito, “naturalizadas” (nas classificações e ordenação pela estrutura terminada do arquivo). A etnografia de

um arquivo parte, necessariamente, dessa condição do arquivo: que ele se protege do fato de ser um arquivo, mas que, enquanto tal, é um produto específico da articulação de estruturas e agências concretas.

A metodologia de recolhimento de fontes, amparada na etnografia de arquivos ou documentos, tem possibilitado a compreensão do presente por meio da imersão nos guardados e nas memórias, podendo assim recriar as relações, atuações e movimentos legitimados ou não, mediante a leitura de arquivos e escuta das vozes que foram silenciadas ao longo da história.

Para evidenciar a importância e eficácia do método de etnografia de arquivos nas pesquisas histórico-documentais, contextualiza-se o cenário brasileiro nos períodos históricos em que a etnografia de arquivos vem se constituindo, demarcando algumas características da leitura etnográfica em arquivos e o crescente interesse e urgência com que essa metodologia tem se propagado entre pesquisadores das mais diversas áreas.

O contexto histórico no Brasil do século XX, sobretudo entre o período de 1964 a 1985, marcado principalmente pela falta de democracia, autoritarismo, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contrários ao regime militar, nos ajuda a compreender de que forma se constituíram os acervos documentais históricos no país e o método de etnografia de arquivos ou documentos como técnica que, para além de acessar dados, permite captar elementos e informações que auxiliam na recomposição histórica por meio dessa metodologia.

A etnografia de arquivos ou documentos apresenta-se como um eficaz mecanismo de leitura e análise dos acervos de memórias, que possibilita ouvir as “vozes em silêncio”, e, a partir delas, estabelecer uma ponte entre o passado e o presente, suscitando a aproximação com o nosso fazer histórico, inventariando as rupturas, permanências e transições. Evidencia a importância do acervo histórico como sendo a mesma da história em si, já que, por meio dessa ciência é possível conhecer e refletir sobre a nossa trajetória social, cultural e política, demonstrando nossas ações ao longo do tempo e as consequências delas para a sociedade da forma que a conhecemos hoje, e oportunizando a realização de uma nova história (Costa; 2010).

Durante décadas, o Brasil continuou praticando uma política semicolonial, mesmo depois a Proclamação da República em 1889. Esse movimento tardio pode justificar o fato de que, ao se instalar, a República encontrou um povo imaturo e despreparado para esse novo regime de governo. Os anos de submissão ao Império fizeram com que a população se acostumassem à centralização e ao autoritarismo, provocando quase nenhum sentimento de cidadania e participação política. Sendo assim, os anos iniciais da chamada República Velha, período que abrange os anos de 1889 e 1930, foram marcados por grande instabilidade política,

e ainda se utilizava de medidas repressivas com o objetivo de calar as vozes tanto dos conservadores quanto dos progressistas, pois ambos os lados estavam descontentes com os atos políticos do novo regime. O Brasil estava dividido entre a busca da modernização do país, por meio de características da impessoalidade, processos burocráticos e de caráter mais racional, conforme a teoria do novo regime, e ao mesmo tempo ainda se conservavam aqueles velhos recursos autoritários típicos de uma monarquia. Entre renovação e conservadorismo, abusavam do poder e, no fim, apenas adaptavam os velhos sistemas repressivos do Império para o novo sistema de governança do país (Barros, 2005).

A liberdade de expressão, a representatividade política, a igualdade perante a lei e a sucessão no poder, valores que deveriam fazer parte do ideal republicano, estavam longe de serem praticados. O que se priorizava era a necessidade de dominar a opinião pública, eliminar as críticas e cortar pela raiz os ideais socialistas. Com essa necessidade de dominação, os meios de comunicação eram os alvos principais de censura: atos violentos de fechamento de jornais e prisão de jornalistas. Alguns profissionais da imprensa eram exilados, com base na constituição republicana, pois eram considerados agitadores e conspiradores. Isso incluía também a imprensa operária, os jornais de sindicatos e de partidos políticos que não possuíam nenhuma força ou voz diante do Estado. O governo buscava silenciar e afastar os insatisfeitos, que eram, muitas vezes, os porta-vozes do proletariado ou dos movimentos socialistas. Para além da esfera jurídica, havia também a censura econômica, na qual os recursos públicos eram utilizados para favorecer somente os jornais situacionistas, aqueles a serviço do governo. Esse é o cenário de confronto entre poder político e opinião pública no Brasil na primeira metade do século XX. Sobre isso, Costella (2007, p. 41) comenta:

A previsão da meteorologia política não era enganosa. Sucederam-se períodos de liberdade, entremeados pelos de censura declarada, às vezes na curta duração dos estados de sítio, às vezes na interminável persistência das ditaduras [...].

É importante ressaltar que toda essa repressão não ocorria apenas na imprensa; os mesmos mecanismos autoritários eram aplicados em outras áreas da produção simbólica, como teatros, circos, cinemas e todas as formas de apresentação com a presença do público. O teatro, por exemplo, embora sendo um tipo de entretenimento considerado da alta sociedade, era rigidamente controlado, sofrendo as mais diversas formas de ataque e censura, desde o preconceito contra a profissão de ator e atriz até o exame que era feito previamente nos textos teatrais, realizado por intelectuais, religiosos e autoridades governamentais, que avaliavam a conveniência, adequação e qualidade artística da obra (Barros, 2005). O espetáculo era

fiscalizado pela própria polícia, que observava tudo: o figurino, a iluminação, os gestos, o decoro das cenas e, até mesmo, o português utilizado nos diálogos, numa tentativa de defesa do idioma pátrio. Assim como na imprensa, havia também a censura econômica, tudo isso com amparo legal. O Decreto nº 3.610, de 14/04/1900 (Costa, 2010, p. 17), por exemplo, estabelecia como dever do Estado republicano:

[...] inspecionar as associações públicas de divertimento e recreio, os teatros e espetáculos públicos de qualquer espécie, não só quanto à ordem e moralidade, como também com relação à segurança dos espectadores. (Assim como) presidir os teatros e demais espetáculos públicos, segundo designação do delegado auxiliar.

Foi no Governo de Getúlio Vargas, em 1930, que se normatizou a censura como um recurso impessoal, rotineiro e burocrático nos padrões da ditadura, inclusive instituindo em 1937 o regime ditatorial, consequentemente um eficiente método de controle e racionalização do poder. Vargas tinha noção da importância do controle sob a indústria cultural, a imprensa e, em especial, o rádio, um dos meios de comunicação mais populares na época, e por isso instaurou uma organização inédita para fazer uso desses meios, controlá-los e censurá-los. Goulart (1990 *apud* Costa, 2010, p. 175) detalha que:

Em 2 de julho de 1931, criou o Departamento Oficial de Publicidade - DOP, que passava a controlar os jornais e a rádio difusão. Vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e funcionando como um apêndice da Imprensa Oficial, o DOP fazia circular notícias das fontes oficiais para a imprensa em geral, transformando-se em recurso de legitimação do governo Vargas.

É inquestionável que toda a racionalidade burocrática que a política de controle instituía passava pelo aparato legal, pela complexificação dos processos públicos e pela criação de arquivos com os quais se gerenciavam a informação e se intervinha na sociedade. Sendo assim, um dos resultados dessa forma de governar foi o surgimento de acervos que reuniam documentos e informações, por meio dos quais a censura era exercida através de procedimentos impessoais e burocráticos. A prática instituída no Brasil por Getúlio Vargas sobreviveu ao seu governo, a outros períodos de ditadura que o sucederam e chegou ao século XXI, quando as funções do Estado começaram a ser reavaliadas e suas relações com a sociedade foram redefinidas. Nesse processo de reformulação, os antigos arquivos foram abandonados ou destruídos, e alguns foram parar em departamentos, nas mãos de cientistas, de organizações não-governamentais, de museus, transformando-se em testemunhos de um período que aparentemente era passado e findado. Costa (2010, p. 177) nos traz à reflexão:

É época de remexer os guardados, revirar os arquivos, reorganizar os documentos e interpretar as informações, buscando recriar as relações que eles legitimam e sacramentam. Não apenas para reconstruir a memória e suas continuidades, mas, como propõe Michel Foucault (1995:6) para descobrir descon continuidades e a irrupção de novos acontecimentos.

Desde então, esses arquivos históricos vêm sendo foco de estudos por diversos projetos de pesquisa nos diferentes níveis acadêmicos, pesquisas que buscam recriar e conhecer em profundidade o fenômeno da censura à produção simbólica. Este objeto de estudo nas diferentes disciplinas humanas também vem gerando vários seminários, cursos, dissertações, teses, publicações e artigos que analisam o próprio arquivo enquanto procedimento público e político, tais como: “Etnografia de documentos: Pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias” (Ferreira; Lowenkron, 2020); “Construção da pesquisa em educação no Brasil” (Gatti, 2007); “Etnografando arquivos históricos: caminhos possíveis para pesquisas em estudos organizacionais. Organizações & Sociedade” (Lopesa; Ipiranga, 2021); “A pesquisa etnográfica no arquivo pessoal de Nelson Coelho de Senna” (Martinian; Silva, 2017).

Os arquivos vêm se propagando na atualidade com a implantação de métodos administrativos cada vez mais burocráticos e com o intenso desenvolvimento tecnológico e das comunicações. Nesse vasto universo documental da era contemporânea, começa-se a emergir uma sociedade globalizada, na qual predomina a comunicação em rede e na qual as informações, embora adquiram maior importância, sofrem um processo intenso de privatização. As mídias digitais produzem arquivos pessoais e institucionais automaticamente, as informações escapam ao domínio dos administradores políticos e o poder político perde o gerenciamento dos processos produtivos, dos produtores e dos produtos materiais e simbólicos. Como consequência do enfraquecimento do Estado, os arquivos passam a ser descartados, destruídos, esquecidos, doados ou espalhados por instituições museológicas, científicas ou administrativas. Diz Porto (*apud* Costa, 2010, p. 184):

Esta configuração histórica específica é marcada pelo colapso, sem precedentes, do tempo e do espaço que – com o advento do uso do caminho de ferro, do barco a vapor, do telégrafo e do telefone – destronou um tipo de conhecimento sequencial, substituindo-o por um tipo de conhecimento que permitia o acesso simultâneo à informação.

Talvez, por esta razão, verifica-se o crescente interesse nas pesquisas em ciências sociais que se utilizam de materiais obtidos em fontes histórico-documentais, dada a importância que essas fontes possuem na compreensão da conjuntura histórica, social e cultural de uma determinada coletividade em um período temporal específico, esclarecendo hábitos,

costumes, tradições e comportamentos através da leitura etnográfica dos arquivos. A etnografia associada aos arquivos ou documentos históricos emerge como uma fonte legítima, carregada de vozes e silêncios a serem desvendados.

Torna-se fundamental saber como aplicar essa metodologia em uma sociedade que, como observado no contexto trazido anteriormente, tem na produção de arquivos, documentos e informações uma de suas mais importantes características. O método da etnografia de arquivos pretende contribuir na tentativa de estabelecer uma ponte entre passado e presente, percebendo rupturas, mas, certamente, também permanências e transições.

A etnografia de arquivos trata de um processo de imersão nos materiais históricos arquivados em instituições públicas e privadas com o objetivo de elucidar determinado acontecimento ancorado no passado. Nesse sentido, a etnografia de arquivos se revela como um fazer metodológico comum a trajetória inesperada, capaz de cruzar múltiplos lugares e tempos simultâneos onde ocorrem os acontecimentos e, assim, desfaz a distinção entre sujeito e mundo (Lopes; Ipiranga, 2021, p. 36).

A pesquisa etnográfica dentro da Antropologia é embasada por procedimentos e técnicas que exigem observação e vivência prolongada com o grupo pesquisado. As Ciências Sociais utilizam algumas técnicas da pesquisa etnográfica para enriquecer a pesquisa qualitativa, como a observação e a entrevista, por exemplo. A prática aplicada aos arquivos documentais é, dificultada pela ausência de convivência com o grupo pesquisado, o que, de certa forma, ainda gera resistência quanto à aceitação do método etnográfico nos arquivos. A leitura etnográfica feita no arquivo é uma pesquisa que vai além da autenticidade e fidedignidade atribuídas a ele. Esse arquivo é, por si só, o próprio campo de investigação e apresenta uma gama de possibilidades de temas a serem abordados, que contribuem e se tornam essenciais para o entendimento de sua estruturação, refletindo o contexto de seu recolhimento.

Consideramos que a retomada do contexto histórico apresentada nesta pesquisa reflete a própria história do arquivo, que se torna essencial para formular uma ideia sobre as questões que ocasionaram o surgimento dos acervos de documentos históricos, ampliando, assim, o campo etnográfico que o arquivo representa. A antropóloga Fraya Frehse (2005) constata que o arquivo é esse campo de trabalho, mas também traz a possibilidade de expansão da pesquisa, o que possibilita rever o papel do arquivo, ou seja, transformá-lo de um lugar que apenas guarda informações para um espaço com um papel social dentro da comunidade em que está inserido.

Além de serem o cenário no interior do qual o antropólogo se move analiticamente para realizar a sua investigação, os arquivos são o próprio foco da análise. Problematisa-se então o contexto histórico e antropológico de sua

produção e organização: os sujeitos e instituições que os fizeram ser como são (Frese *apud* Martinian; Silva, 2017, p. 44).

A etnografia de arquivos possui grande potencial de contribuição às pesquisas histórico-documentais, sobretudo quando percebemos os arquivos como sujeitos ativos, capazes de dar voz aos discursos e silenciar às memórias encobertas ou guardadas, expandindo as possibilidades de acesso ao passado. Não se limita apenas às histórias vigentes contadas sobre ele, mas também àquilo que não foi dito ou efetivamente manifesto. Como abordagem metodológica, ela pode contribuir para trazer à reflexão as inquietações historicamente constituídas, que podem estar relacionadas a diversos fatos, acontecimentos e práticas presentes ou futuras. Esses motivos definiram a escolha deste procedimento para a elaboração desta pesquisa de mestrado.

Vale observar que a *etnografia* é o método utilizado pela antropologia na coleta de dados, baseando-se no contato intersubjetivo entre o antropólogo e seu objeto (grupo social). Ou seja, a base de uma pesquisa etnográfica é o trabalho de campo (Martinian; Silva, 2017). Contudo, na etnografia de arquivos, tais arquivos são o próprio campo de pesquisa, funcionando como espaços para a busca de dados e informações que possibilitem a construção de uma narrativa historiográfica. Essa narrativa visa revelar, no caso específico desta dissertação, a História da Educação e as representações de criança, infância e Educação Infantil, exteriorizadas na memória da referida Rede, *locus* deste estudo.

Portanto, a metodologia em pauta permitiu a compreensão da conjuntura histórica, social e cultural da RMEF, a partir de acervos, coleções e arquivos, e do inventário, procedimento metodológico definido para a organização dos dados documentais. Esse processo, para além de simplesmente catalogar materiais de pesquisa, convida o/a pesquisador/a a revisitar constantemente sua prática, compreendendo e revisitando escritos, imagens, objetos e suportes de lembranças que fazem parte de sua trajetória, produzidos em tempos e espaços ao longo da pesquisa (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018).

Diante da metodologia adotada, a pesquisa foi realizada nos seguintes locais: arquivos e acervos públicos da DEI e da Gerência de Obras e Manutenção, segmentos integrantes da SMEF; arquivos e acervos dos oito (8) NEIMs selecionados para esta pesquisa; arquivos e acervos pessoais de servidores da PMF; e nos arquivos e acervos da biblioteca anexa ao Centro de Formação Continuada (CEC) da RMEF.

Com base principalmente em material obtido em fontes documentais e iconográficas, pretende-se realizar uma análise descritiva e interpretativa dos documentos impressos e iconográficos da RMEF, tais como: PPPs, plantas baixas, memoriais descritivos, registros escritos e fotográficos, e documentos curriculares produzidos pela RMEF, no primeiro

momento, com enfoque especial nos PPPs das unidades selecionadas, bem como nos registros fotográficos e demais iconografias⁴.

Mas o que as condições e características físicas, de infraestrutura, indicam? O que a organização do tempo e do espaço revela? As materialidades arquitetônicas, como um todo, estão diretamente imbricadas na representação que se faz de criança, infância e Educação Infantil? É essencial refletir sobre a diversidade de infâncias presentes no município de Florianópolis, bem como reconhecer que a concepção de infância está em constante (re)construção, e a Educação Infantil precisa acompanhar esse movimento.

Essas são algumas reflexões que, associadas às impressões obtidas pela pesquisadora ao acessar arquivos etnográficos e documentais relacionados ao histórico de criação, manutenção, autorização e acompanhamento dos oito (8) NEIMs selecionadas, juntamente com o entrecruzamento dessas fontes privilegiadas de pesquisa, fizeram emergir as categorias e subcategorias analíticas que serão aplicadas no decorrer desse estudo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias analíticas

Categorias	Subcategorias
Estruturas arquitetônicas	Fachadas, entornos e contextos.
	Espaços internos dos NEIMs (prédio, salas, corredores, hall, banheiros, etc.).
	Espaços externos dos NEIMs (áreas livres, porém no interno dos muros e portões; parques e brinquedos presentes nestes espaços).
	Outras materialidades que compõem as estruturas arquitetônicas (materiais pedagógicos, materiais alternativos, como os chamados “brinquedos não estruturados pelos adultos” ou elementos da natureza, etc.).
Representações	Criança: os usos dos espaços e das materialidades.
	Infância ou infâncias: o protagonismo infantil.
	Educação Infantil: entre história, memória, rupturas e permanências.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A primeira categoria analítica aborda as estruturas arquitetônicas, a partir da análise de fontes iconográficas, especialmente representações fotográficas. Esse tipo de análise vai além de simplesmente ver, descrever e constatar; requer uma investigação profunda da cena capturada. Para isso, é essencial possuir um conhecimento sólido sobre o contexto histórico retratado, seguido de uma reflexão crítica sobre o conteúdo. Bencostta (2011) afirma que, além

⁴ As imagens utilizadas nesta pesquisa foram extraídas de documentos e portais públicos, dispensando necessidade de autorização para uso.

de interpretar a realidade, a fotografia é um vestígio diretamente ancorado no real, semelhante a uma pegada.

Dessa forma, foram utilizados oito (8) NEIMs como exercício deste olhar crítico, buscando nos registros fotográficos aspectos que contribuam para o estudo da cultura material na Educação Infantil. Especificamente, nesta pesquisa, analisou-se as estruturas arquitetônicas das unidades de Educação Infantil da RMEF. Essa categoria definida também está relacionada à análise das rupturas e permanências das materialidades arquitetônicas ao longo do tempo e do espaço. Portanto, é necessário conceituar "forma escolar" com base, principalmente, em Vicente, Lahire e Thin (2001). Para esses autores, falar de forma escolar é investigar o que constitui a unidade de uma configuração histórica que emergiu em determinadas formações sociais, em certa época, e simultaneamente a outras transformações, por meio de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo.

Para tal, recorreremos a uma análise sócio-histórica da constituição da primeira etapa da Educação Básica na RMEF, utilizando outras fontes, como documentos históricos e análises de plantas arquitetônicas, associadas aos padrões de projetos estabelecidos ao longo do tempo e incorporados ao universo da cultura material da Educação Infantil da RMEF.

Para uma análise mais direcionada, a partir das três (3) subcategorias, apresenta-se: a primeira se reporta às *fachadas, entornos e contextos*. As fachadas das unidades de Educação Infantil são a primeira impressão visual que a comunidade tem do espaço educativo. Elas desempenham um papel crucial em refletir a identidade e a filosofia da instituição. Fachadas bem projetadas e coloridas podem transmitir uma sensação de acolhimento e segurança, essenciais para o desenvolvimento infantil. Além disso, o entorno e o contexto em que o NEIM está inserido influenciam diretamente o aprendizado das crianças. Espaços externos amplos, com áreas verdes e *playgrounds*, não só incentivam o desenvolvimento motor e social, mas também proporcionam um ambiente de aprendizagem ao ar livre, estimulando a curiosidade e a exploração.

A segunda subcategoria refere-se aos *espaços internos* dos NEIMs (prédio, salas, corredores, hall, banheiros, etc.), e a terceira subcategoria trata sobre *outras materialidades* que compõem as estruturas arquitetônicas (materiais pedagógicos, materiais alternativos, como os chamados "brinquedos não estruturados pelos adultos" ou elementos da natureza, etc.). Os espaços internos dos NEIMs, como salas de atendimento, corredores, *halls* e banheiros, devem ser planejados para atender às necessidades específicas das crianças pequenas. A organização desses ambientes deve promover a segurança, acessibilidade e flexibilidade, permitindo que sejam adaptados para diversas atividades pedagógicas. Além disso, a inclusão de materiais

pedagógicos e alternativos, como brinquedos não estruturados e elementos naturais, é fundamental. Esses materiais incentivam a criatividade, a imaginação e o aprendizado experimental, permitindo que as crianças explorem e interajam de maneira livre e espontânea. Dessa forma, as estruturas arquitetônicas e a escolha de materiais dos NEIMs desempenham um papel central no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando ambientes ricos e estimulantes.

A segunda categoria analítica refere-se às possíveis *representações* de criança, infância e Educação Infantil manifestas por meio da arquitetura. A arquitetura escolar é uma linguagem que comunica valores, significados e concepções sobre esses temas. Nesse sentido, Gandini (1999) conceitua o espaço físico como um “terceiro educador”, pois ele não é neutro, mas sim um elemento ativo no processo educativo. O espaço pode ensinar, impor ou permitir, dependendo dos usos e da organização estabelecida pela unidade educativa. Desse modo, não se exclui a figura potente do/a professor/a na Educação Infantil, mas se destaca também sua responsabilidade e intencionalidade nas relações educativo-pedagógicas. , Nessas relações, os espaços, tempos e materialidades são convocados para ampliar, diversificar e complexificar repertórios e experiências.

Chartier (1990, p. 13), ao discorrer a história cultural, argumenta que a análise da realidade ocorre por meio de suas representações, as quais são recortes dessa realidade marcados pela multiplicidade de sentidos. No entanto, no que se refere às práticas sociais, esse autor destaca que algumas delas seguem uma lógica interna, configurando-se em uma autonomia exercida.

Para esta etapa de análise, recorreremos às fontes documentais, como os PPPs das unidades educativas selecionadas para esta pesquisa. Além de apresentarem concepções teóricas sobre criança, infância e Educação Infantil, baseadas nos documentos curriculares e orientadores da RMEF, esses registros documentais poderão fornecer subsídios que revelem convergências e/ou divergências entre tais concepções e as representações de criança, infância e Educação Infantil que vêm sendo construídas social e historicamente. Essas representações podem se manifestar por meio de materialidades arquitetônicas, estrutura física, organização do espaço e demais elementos constituintes dos PPPs.

A segunda categoria analítica, referente às Representações, foi subdividida em três subcategorias: *representações de criança*, que abrangem os usos dos espaços e das materialidades; *representações de infância ou Infâncias*, com foco no protagonismo infantil; e *representações de Educação Infantil*, que abordam aspectos como história, memória, rupturas e permanências.

As representações de criança envolvem a compreensão de como os pequenos interagem com os espaços e as materialidades ao seu redor. Nos ambientes educacionais, as crianças são frequentemente vistas como exploradoras naturais, utilizando o espaço não apenas como um local físico, mas como um cenário para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. As materialidades, como brinquedos, livros e outros recursos didáticos, funcionam como ferramentas que potencializam essa exploração e aprendizado. A disposição desses elementos e a organização dos ambientes refletem concepções de infância e educação, ressaltando a importância de um espaço seguro rico em estímulos para o desenvolvimento integral da criança.

As representações de infância ou infâncias têm evoluído para reconhecer as crianças como protagonistas ativas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva valoriza a diversidade das infâncias, reconhecendo que cada criança possui experiências, contextos e culturas singulares. O protagonismo infantil implica conceder voz e vez às crianças, permitindo sua participação ativa nas decisões que impactam suas vidas, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Essa abordagem promove uma educação que respeita e valoriza as perspectivas infantis, incentivando desde cedo a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica.

As representações de Educação Infantil passaram por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas. Historicamente, essa etapa da educação era concebida principalmente como uma preparação para o ensino formal, com um foco restrito no desenvolvimento cognitivo. No entanto, memórias e práticas pedagógicas revelam a importância de uma abordagem mais holística, que também considere o desenvolvimento emocional e social das crianças. Atualmente, observa-se uma ruptura com modelos tradicionais e a adoção de práticas inovadoras que valorizam a brincadeira, a curiosidade e a expressão individual. Ao mesmo tempo, certas permanências, como o reconhecimento do afeto e do cuidado na Educação Infantil, seguem sendo fundamentais.

Os dados histórico-documentais, obtidos por meio das fontes mencionadas acima, foram analisados à luz do conceito de representação proposto por Chartier (1990; 1991). Para o historiador, a representação é o instrumento pelo qual um indivíduo ou um grupo constrói significados para o mundo social. Trata-se de um processo de significação intencional, carregado de interesses, que corresponde a uma estratégia específica de um agente social ou de um grupo social. Assim, a construção de representações é, simultaneamente, uma prática cultural e sociopolítica. De acordo com essa teoria, a representação é um componente essencial dos discursos, pois os discursos nunca são neutros ou isentos. Da mesma forma, as

representações arquitetônicas também são práticas sociais dotadas de intencionalidades, refletindo interesses específicos (Chartier, 1990).

O objetivo de criar uma representação é tornar algo ou alguém conhecido tal como ele é ou foi, ou seja, há uma pretensão subjacente nessa relação. No entanto, Chartier não considera a representação como um retrato fiel da realidade, mas sim como o resultado de um processo social de construção das representações. A disputa pelo sentido de determinado fato ou personagem histórico pode ocasionar, segundo Chartier (1991), “lutas de representações”. Essas lutas, não apenas culturais, mas também políticas, giram em torno da busca pela legitimação de um significado específico.

De acordo com Silva (2010), a trajetória do autor se inscreve em três momentos distintos, transitando de uma história social do cultural, ou história das mentalidades, para uma história cultural do social e, posteriormente, para uma subdisciplina histórica do livro e da leitura, cujas contribuições se voltam para questões intrínsecas à materialidade dos textos. No contexto do debate sobre a cultura na história, Silva defende que não há uma crise de paradigma nas ciências sociais, mas sim uma evolução na produção de objetos e metodologias de pesquisa, provocando mudanças e deslocamentos nos focos de estudo.

No Brasil, a produção científica de Chartier torna-se conhecida, inicialmente, com a publicação do título “História Cultural: entre práticas e representações”. Trata-se de uma coletânea de ensaios, na qual o autor se preocupa em apresentar as três noções centrais de seu pensamento: representação, prática e apropriação, afirmando que é a partir dessas noções que a obra em questão é construída. Tais noções são imprescindíveis de serem clarificadas, haja vista a importância primordial que representam hoje para qualquer historiador da cultura, segundo Chartier (1991, p. 177): “[...] considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”.

A noção de representação é considerada “[...] um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (Chartier, 1990, p. 23). Todavia, a visão de Chartier sobre esse conceito se altera, rejeitando possíveis relações simbólicas relacionadas ao termo e afirmando o papel da representação como formadora do real. Esta pode ser entendida, em sua forma plural, como “[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (Chartier, 1990, p. 17), ou seja, as diversas formas de ver e realmente perceber o mundo à volta de certo

indivíduo ou comunidade cultural. Essas formas são decorrentes das necessidades próprias de um meio, dando origem a práticas sociais diversas, ou também em decorrência dessas, em um exercício de quase *retroalimentação*.

Além do conceito de representação na perspectiva de Chartier (1990; 1991), já mencionado, o percurso teórico-metodológico escolhido mobilizou as contribuições da revolução francesa da historiografia, difundidas pelo movimento dos *Annales*; o conceito de estruturas arquitetônicas escolares, propostas por Frago e Benito (1998) e Bencostta (2001); e, na perspectiva de compreender as fotografias como linguagem, com valor de imagem/texto, as teorias de Kossoy (2014) e Bencostta (2011). Também trouxe à tona as especificidades da *Educação Infantil, criança e infância*, a partir da *pedagogia da infância*, problematizadas por Rocha (1999). Ao se referir às materialidades, dialogou com o arcabouço teórico dos estudos sobre a cultura material escolar, como Peres; Souza (2011), Souza (2007), Souza; Silva (2019), Vidal; Silva (2011). Fundamentou-se nos conceitos de rupturas e permanências na forma escolar de Vicente; Lahire; Thin, (2001), e buscou realizar análises descritivas e interpretativas de acordo com a perspectiva de Stake (2011). Observa-se que autores e conceitos mencionados aqui serão retomados e problematizados ao longo dos capítulos desta dissertação.

Visando alcançar os objetivos propostos, a estrutura deste trabalho está dividida, além desta introdução, em três capítulos, seguidos pelas considerações finais, referências, apêndices e anexos. O segundo capítulo, intitulado: *Escovei palavras e poli memórias: o encontro com as materialidades e com a cultura material*, tem como objetivo articular a trajetória profissional e acadêmica da autora com o objeto e o percurso da pesquisa, destacando sua formação, experiências profissionais e as motivações que a levaram a seguir uma carreira na Educação Infantil. A autora explora suas influências teóricas, com ênfase no impacto de Paulo Freire, e como suas experiências em instituições privadas e públicas moldaram sua visão e prática pedagógica. Além disso, o texto descreve seu envolvimento em cursos e seminários que foram fundamentais para o seu desenvolvimento profissional, culminando na escolha do tema de pesquisa para seu mestrado. A autora enfatiza a importância da formação continuada e da reflexão crítica na prática docente, bem como na construção de políticas educacionais.

O capítulo também aborda a pesquisa de produções teóricas no âmbito acadêmico, utilizando fontes digitais para uma análise mais aprofundada sobre o tema da arquitetura escolar voltada à Educação Infantil, um procedimento denominado Estado do Conhecimento. Para isso, foram utilizadas três fontes de pesquisa: o *site* da RMEF, especificamente a seção de catálogos de teses e dissertações defendidas por profissionais da mesma Rede; o *site* da BDTD; e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nove trabalhos foram selecionados

para compor o Estado do Conhecimento, com base em critérios de leitura integral dos títulos e resumos das teses e dissertações.

No terceiro capítulo, abordou-se a *Memória da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: entre documentos e materialidades*. O principal objetivo deste capítulo foi tracejar a memória histórica da RMEF, com um enfoque especial nos NEIMs, a partir da análise das estruturas arquitetônicas. Buscou-se contextualizar a origem e o desenvolvimento dessa Rede no município, destacando as transformações nas abordagens educacionais e nas infraestruturas ao longo do tempo. Além disso, ressaltou-se a importância da documentação histórica para compreender a trajetória dessas instituições, lamentando-se a falta de organização e preservação dos registros históricos. A pesquisa realizada por Luciana Ostetto (2000) é citada como uma contribuição essencial para a compreensão dessa história, evidenciando a evolução das práticas pedagógicas e a expansão da rede de creches públicas na cidade.

Contribuindo para o objetivo desse capítulo, realiza-se a análise de documentos na historiografia, com especial foco no contexto da Educação Infantil na RMEF. Examina-se como os documentos históricos, incluindo os curriculares, podem fornecer evidências sobre as concepções, práticas e mudanças na Educação Infantil ao longo do tempo. Através dessa análise, buscou-se compreender as representações de infância, de Educação Infantil e das práticas educativas, além de examinar as condições sociais, políticas e ideológicas que influenciaram a elaboração desses documentos. Destaca-se também a importância de considerar a cultura material da Educação Infantil, incluindo elementos como arquitetura, brinquedos e documentos históricos, como fontes valiosas para entender a História da Educação Infantil no contexto específico de Florianópolis.

O quarto capítulo localiza as *Estruturas arquitetônicas e materialidades: as fachadas, os espaços internos e externos dos NEIMs*. O objetivo deste capítulo é investigar os aspectos históricos e as características específicas de oito (8) unidades educativas de Educação Infantil Municipal em Florianópolis, com a intenção de compreender, a partir dessas estruturas, as representações de criança, infância e Educação Infantil, baseadas em critérios específicos de seleção. Foram abordados os desafios enfrentados durante a pesquisa, como a escassez de documentação organizada, o que exigiu o recurso a fontes orais e materiais físicos arquivados em diferentes instituições. Destaca-se também a importância da memória e dos registros históricos para entender a evolução dos NEIMs ao longo do tempo, além de explorar a arquitetura e infraestrutura dessas unidades, enfatizando sua relevância para a comunidade local.

Além disso, o capítulo discute a contribuição teórica de Chartier, com ênfase em

suas ideias sobre história cultural, práticas culturais, representações e apropriações, aplicando-as à análise das fachadas das oito unidades educativas selecionadas. A análise busca compreender as representações de criança, infância e Educação Infantil expressas nas estruturas arquitetônicas e nas práticas sociais dessas unidades, visando aprofundar o entendimento da cultura infantil e sua manifestação material.

Outro ponto de análise deste capítulo são os PPPs das oito NEIMs selecionados, investigando como estes refletem e/ou descrevem suas concepções de infância, práticas pedagógicas, organização do espaço físico e outras questões relevantes para a Educação Infantil. O PPP é visto não apenas como um documento que reflete a história e as características físicas da unidade educativa, mas também como um registro das suas intenções e propostas pedagógicas, influenciadas por diversas perspectivas teóricas, legais e práticas. A pesquisa também incluiu a análise de fotografias do ambiente educativo como uma forma de compreender o espaço físico e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, discute-se a importância do PPP na construção da identidade e nas práticas educativas dos NEIMs, destacando como esse documento reflete e orienta os valores, princípios e objetivos da Educação Infantil nesses contextos.

O Capítulo 5 busca analisar a interação entre as estruturas arquitetônicas das unidades educativas e as representações sociais de criança, infância e Educação Infantil, utilizando uma abordagem histórico-documental e fundamentada em conceitos de Chartier. Explora-se como as iconografias revelam as transformações nos espaços educativos e nas concepções de infância ao longo do tempo. Além disso, o capítulo investiga como a cultura material das unidades educativas, incluindo as escolhas arquitetônicas e o uso do espaço, influencia as práticas pedagógicas e a experiência das crianças. A ideia central deste capítulo é que os espaços educativos, ao serem moldados por interações e práticas pedagógicas, se tornam *lugares* significativos ao longo do tempo. Os objetivos principais incluem analisar como a estrutura arquitetônica reflete as concepções de infância e educação, a relação entre arquitetura e pedagogia nos espaços educativos, como as escolhas arquitetônicas impactam a experiência das crianças. Além disso, o capítulo investiga o uso de fontes históricas, como PPPs e fotografias, para entender as mudanças nas representações da infância, refletindo também sobre a transformação do espaço físico em *lugar* por meio das interações pedagógicas. Esses pontos destacam como os espaços educativos são mais do que simples estruturas físicas, sendo impregnados de significados culturais e sociais.

Desta forma, acredita-se que esta dissertação contribui para as reflexões pertinentes ao objeto de estudo, ressaltando a importância de garantir os direitos da criança por meio de

espaços arquitetônicos na Educação Infantil que respeitem sua dignidade, seu tempo de infância e sua própria cultura. Como argumenta Frago (2001), em cada modalidade de Educação, uma cultura específica é propagada e produzida, e essas diferenças se ampliam ao comparar diferentes níveis de ensino. A educação das crianças pequenas em espaços coletivos adquire uma dinâmica singular, dependendo de como os espaços são ocupados, e de como os tempos e materiais são organizados. Isso gera uma discussão sobre os níveis subsequentes da educação e evidencia as características da formação de uma cultura própria, construída para e a partir da Educação Infantil.

2 ESCOVEI PALAVRAS E POLI MEMÓRIAS: O ENCONTRO COM AS MATERIALIDADES E COM A CULTURA MATERIAL

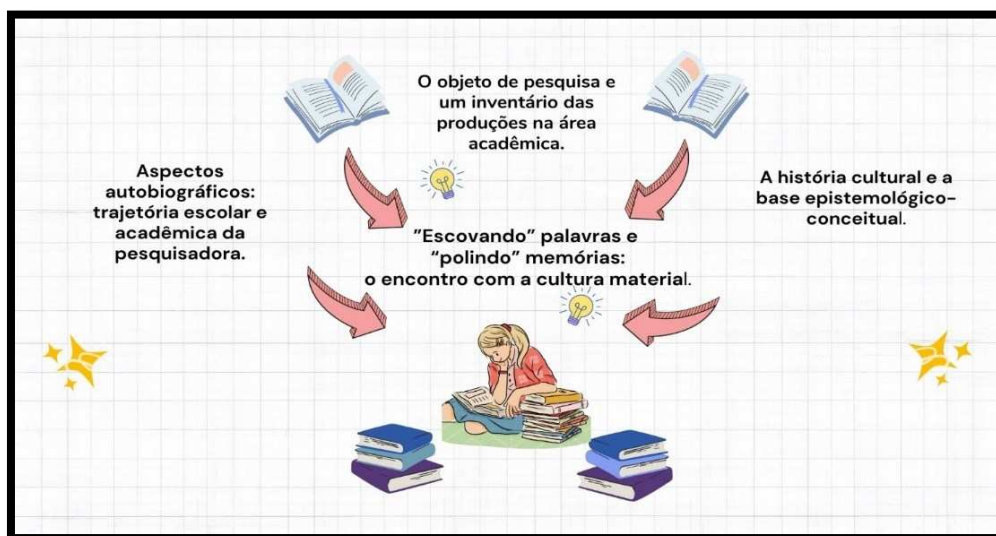
Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda biógrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entres sonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (Barros, 2003).

Assim, escovei palavras, lembranças, busquei no presente-passado-presente as possibilidades da narrativa deste capítulo, que tem por objetivo articular a trajetória profissional e acadêmica da autora com o objeto e percurso da pesquisa.

Esta seção começa com uma narrativa autobibliográfica, como o propósito de situar o leitor sobre o referencial que minha memória⁵ carrega no limiar de uma pesquisadora em constante constituição. Ao discorrer sobre minha interpretação a respeito das “reais origens do que sou e de onde vim”, busco representar, por meio do discurso escrito, a trajetória que percorri, e que outrora foi vivida na realidade, aproximando-me, em alguns momentos, de maneira intuitiva, das materialidades e dos aspectos da cultura material presentes em minha trajetória escolar e acadêmica.

⁵ Esta seção será escrita em primeira pessoa, visto que retrata aspectos da memória e da perspectiva de vida da autora desta dissertação.

Figura 1 – O tracejamento metodológico do segundo capítulo



Fonte: Figura metodológica elaborada pela autora.

2.1 ORIGEM, TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS: ALGUNS ENCONTROS COM AS MATERIALIDADES E COM A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao me tornar professora efetiva na RMEF, com lotação no NEIM Celso Ramos, localizado no Centro da capital catarinense, próximo a comunidades em situação de vulnerabilidade e risco social, deparei-me com uma realidade que fortaleceu ainda mais minha escolha pela área da Educação como instrumento transformador da sociedade. Como é amplamente reconhecido, a baixa escolaridade é uma das características de famílias em situação de vulnerabilidade social. nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), a educação é definida como um princípio indispensável ao exercício da cidadania (Soares, 2002), o que implica que, sem o acesso à educação, torna-se difícil para essa população vulnerável formar indivíduos capazes de exercer plenamente seus direitos e se manifestar em prol de suas necessidades. As crianças em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivenciam as consequências negativas das desigualdades sociais, que incluem pobreza, exclusão social e a falta de acesso a direitos básicos com educação, saúde, lazer, alimentação e cultura.

Considero o curso de Mestrado em Educação uma oportunidade para uma reflexão pedagógica ampliada e para o aprimoramento, tanto profissional quanto pessoal. Através do conhecimento teórico, busco dar um sentido cada vez mais consistente à minha prática como educadora, com o propósito de contribuir para a ampliação e aperfeiçoamento das ações

voltadas à melhoria da qualidade da educação e das políticas públicas educacionais.

Neste percurso formativo, em nível *stricto sensu*, busquei me aproximar ainda mais do meu objeto de pesquisa ao refletir sobre a minha própria trajetória. Iniciei essa reflexão pela minha inserção na Educação Infantil, em um tempo e espaço nos quais vivi parte da minha infância, compartilhando experiências enquanto criança.

Nasci em 1987, filha de servidores públicos. Minha mãe sempre atuou como professora de Educação Infantil e Séries Iniciais na Rede Pública Municipal, enquanto meu pai, embora tenha cursado o magistério, seguiu sua carreira na Segurança Pública Estadual, como Policial Militar. Passei toda minha infância e adolescência em uma pequena vila de pescadores no município de Governador Celso Ramos. Ali, frequentei a única unidade de Educação Infantil do bairro, anexa à Escola Estadual de Educação Básica Abel Capella. Meu ingresso na Educação Infantil aconteceu apenas aos seis anos, e embora tenha vivenciado apenas o último ano da pré-escola, essa experiência foi marcante e memorável. Foi minha primeira oportunidade de expandir meus vínculos além do núcleo familiar, integrando-me a um ambiente sociocultural mais amplo e, conseqüentemente, constituindo-me como sujeito por meio das interações sociais.

Dessa primeira inserção no espaço e tempo institucionais, pude “escovar” as primeiras lembranças das materialidades ali presentes. Ao refletir sobre a minha curta passagem pela Educação Infantil, sou transportada para um tempo e um espaço repletos de detalhes marcantes que, até hoje, moldam minha visão e paixão pela Educação Infantil. As memórias da arquitetura da minha escola, onde também vivi oito anos do Ensino Fundamental, permanecem vívidas e carregadas de nostalgia. O prédio possuía um estilo acolhedor, com cores vibrantes nas paredes, muitas vezes adornadas com desenhos e projetos de Arte feitos pelas próprias crianças. A fachada era simples, mas a verdadeira magia estava no interior e no pátio externo, onde passávamos grande parte do nosso tempo.

O cheiro inconfundível de giz de cera e tinta guache permeava o ambiente, criando uma atmosfera de criatividade e exploração. Na hora do lanche, o aroma de pão fresco, sopa quente e frutas maduras enchia o ar, proporcionando uma sensação de conforto e familiaridade. As cores estavam presentes em todos os detalhes, desde os tapetes coloridos nas salas até os brinquedos espalhados por todos os cantos. Cada elemento parecia ser pensado para estimular nossos sentidos e despertar nossa curiosidade.

Havia um parque externo, um verdadeiro paraíso para nós, crianças. Com escorregas, balanços e uma caixa de areia, era um espaço onde a imaginação não tinha limites. As árvores ao redor proporcionavam sombra e um ambiente natural que incentivava o contato

com a natureza. As salas eram chamadas de “casinhas” por nós, um termo carinhoso que refletia o quanto nos sentíamos à vontade naquele ambiente. Chamávamos a professora de “tia”⁶, um título que carregava um misto de respeito e carinho.

Os brinquedos eram variados: blocos de construção, bonecas, carrinhos e instrumentos musicais de brinquedo. Cada suporte oferecia uma oportunidade única para brincadeiras que fomentavam a cooperação, a partilha e a criatividade. Explorávamos esses tempos e espaços, criando mundos imaginários e histórias que nos levavam a lugares distantes.

A escola ficava próxima à praia, e a liberdade e a alegria que sentíamos ao brincar ao ar livre evocavam a mesma sensação de descoberta e aventura que o mar oferece. Essas lembranças são um elo poderoso entre o meu passado de criança e o meu presente como pesquisadora em Educação Infantil. Elas me lembram da importância de um ambiente rico em estímulos e do papel vital que a exploração livre e a brincadeira desempenham no desenvolvimento infantil.

Ao estudar e trabalhar na área da Educação Infantil hoje, busco criar e promover espaços que ecoem aquela mesma magia e potencial que experimentei. Entendo que cada detalhe, desde a arquitetura até os cheiros e sabores, contribui para um ambiente educativo significativo e transformador. Essas memórias pessoais não só enriquecem minha pesquisa, mas também me inspiram a continuar buscando maneiras de tornar a Educação Infantil uma experiência maravilhosa e inesquecível para todas as crianças.

Após este curto período na Educação Infantil, ainda não marcada como primeira etapa da Educação Básica - nomenclatura que viria a ser conquistada em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDBEN, Lei no 9394/96 (Brasil, 1996) -, iniciei meus estudos no Ensino Fundamental, na mesma Escola Estadual de Educação Básica. Nesta Escola, completei os oito anos do Ensino Fundamental, etapa que marcou minha trajetória de vida dos sete aos quinze anos. Ao longo desses oito anos no Ensino Fundamental, as memórias são tantas, e tantos também foram os encontros e confrontos com aspectos das materialidades ali presentes, ao lado de colegas e professores, todos vizinhos moradores do mesmo bairro, os quais levo com estima em minha memória, assim como os momentos vivenciados, as experiências trocadas, as amizades construídas, gincanas regionais, eventos escolares, feiras de ciências, passeios de campo, festas culturais, dentre outros momentos vivenciados.

Dentre as pessoas marcantes, cito a admirável professora de Língua Portuguesa e regente de turma, Bárbara Porto, a qual considero uma das grandes responsáveis pelo despertar

⁶ No capítulo 3 será abordado criticamente sobre o uso do termo “tia”.

do meu interesse genuíno pela educação e por tudo que a envolve, pelo meu amor pela leitura e pela escrita, bem como pela compreensão do ato de cuidar e educar como elementos indissociáveis. Além disso, reforçou em mim a concepção do processo de ensino-aprendizagem como uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta, uma vez que ensinamos e aprendemos concomitantemente. Todas essas experiências e movimentos possibilitaram a minha constituição como ser humano historicamente situado (Vygotsky, 2007).

Cursei o Ensino Médio na Escola de Educação Básica Estadual Maria da Glória Veríssimo de Faria, no município de Biguaçu, ingressando nessa etapa desafiadora da educação, pois representava um momento de ruptura com o forte vínculo estabelecido no Ensino Fundamental. Era um novo ambiente, uma nova instituição de ensino, um novo sistema educacional, com professores distintos para cada disciplina, além de colegas e docentes que eu ainda não conhecia. Em minha trajetória educativa, essa foi uma fase de intensa aprendizagem, amadurecimento pessoal e enriquecimento das relações interpessoais.

A Escola de Educação Básica Estadual Profª Maria da Glória Veríssimo de Faria foi construída entre as décadas de 1970 e 1980. Assim como a maioria das escolas estaduais de ensino médio em Santa Catarina e em muitas outras partes do Brasil, apresentava características arquitetônicas comuns, influenciadas pelas tendências e necessidades educacionais da época. Alguns dos aspectos mais relevantes de sua arquitetura, que serão abordados a seguir, incluem: construção e materiais, distribuição dos espaços, espaços comuns, estilo arquitetônico, materiais de construção, equipamentos e funcionalidade, além da acessibilidade.

A escola foi construída com concreto e tijolos, possuindo dois pavimentos que refletiam uma preocupação com durabilidade e funcionalidade. A planta baixa, de forma retangular, facilitava a organização dos espaços internos. As salas de aula eram padronizadas, com capacidade para acomodar entre 30 a 40 alunos, e dispunham de amplas janelas para maximizar a iluminação natural. No segundo pavimento, havia uma pequena biblioteca que, embora não fosse bem equipada, servia como um importante recurso educacional. A escola também contava com laboratórios de Ciências e Informática, apesar das limitações da infraestrutura tecnológica da época. As áreas administrativas, como os escritórios da direção e da secretaria, além da sala dos professores, estavam localizadas próximas à entrada principal. Além disso, a escola dispunha de um pátio amplo para recreio, uma cantina, uma quadra de esportes e um ginásio para atividades físicas.

O estilo arquitetônico seguia uma linha modernista simples, característica das escolas da década de 1980. As formas eram minimalistas, priorizando funcionalidade e eficiência, com fachadas discretas e poucos elementos decorativos, refletindo uma estética mais

austera. O concreto aparente era amplamente utilizado, tanto na estrutura quanto em elementos visíveis da arquitetura. As paredes eram predominantemente de tijolos, enquanto os azulejos revestiam áreas molhadas, como banheiros e cozinhas. As salas de aula eram equipadas com quadros negros e carteiras de móveis de madeira. Além disso, havia uma ênfase na ventilação natural, com grandes janelas, e a iluminação, tanto natural quanto elétrica, considerada essencial para o ambiente escolar.

Embora a acessibilidade para pessoas com deficiência não fosse uma prioridade na época, algumas escolas começaram a incorporar rampas e corrimãos. No entanto, a Escola de Educação Básica Estadual Profª Maria da Glória Veríssimo de Faria não acompanhou essa tendência nos anos seguintes. A instituição dispunha apenas escadas para acesso ao segundo pavimento, e os banheiros não eram adaptados para pessoas com deficiência.

Todas essas características refletem um período em que a arquitetura escolar priorizava a praticidade e a adaptação às demandas crescentes por educação, dentro de um orçamento restrito e sob uma visão funcionalista predominante.

Nos anos 2000, estudar na Escola de Educação Básica Estadual Profª Maria da Glória Veríssimo de Faria foi uma experiência única e repleta de aventuras, marcada pelas diferentes formas como eu e meus amigos explorávamos os tempos e espaços disponíveis. As memórias dessa época são um misto de nostalgia, diversão e aprendizado.

Durante os intervalos, que para nós eram momentos preciosos de liberdade, aproveitávamos cada segundo. O pátio da escola era nosso principal ponto de encontro. Ali, organizávamos partidas de vôlei improvisadas ou disputávamos animadas rodadas de pingue-pongue nas mesas de concreto, já desgastadas pelo tempo, jogávamos cartas e cantávamos ao som de violão, tocado por alguns colegas aprendizes, porém, talentosos. Esses jogos eram mais do que simples diversão; representavam momentos de camaradagem e competição saudável, nos quais muitas amizades se fortaleciam.

Havia também o “ponto das conversas”, uma árvore imensa que lançava uma sombra acolhedora no canto do pátio. Debaixo dela, discutíamos os mais variados assuntos, desde as dificuldades nas matérias até os planos para o fim de semana. Ali, trocávamos confidências, ríamos das piadas e das histórias que cada um tinha para contar. O espaço ao redor da árvore era como um refúgio, um lugar onde podíamos ser nós mesmos, longe da rigidez da sala de aula.

Os corredores da escola eram mais do que simples passagens; transformavam-se em verdadeiros labirintos de encontros rápidos e combinações secretas. Tínhamos nossos “pontos de encontro” estabelecidos, onde sabíamos que encontraríamos aquele amigo

específico durante o intervalo entre as aulas. Esses encontros eram essenciais para o planejamento de atividades após a escola, como as idas ao fliperama ou às casas uns dos outros para jogar videogame e estudar juntos.

Nas aulas de Educação Física, o campo de futebol e a quadra de basquete eram nossos principais palcos. As aulas eram a oportunidade de nos movimentarmos, competirmos e mostrarmos nossas habilidades. Mesmo aqueles que não eram tão atléticos encontravam seu lugar, seja torcendo pelos amigos ou jogando vôlei. Era um momento de união, onde todas as diferenças de sala de aula pareciam desaparecer.

Depois do último sinal, a exploração continuava fora dos portões da escola. Muitas vezes, nos reuníamos na praça próxima, onde havia um comércio que vendia lanches e refrigerantes. Era comum gastarmos o tempo conversando, rindo e, às vezes, até estudando juntos. As livrarias e bancas de jornal ao redor eram pontos de parada obrigatórios para aqueles que queriam comprar um gibi ou uma revista nova.

Explorar os tempos e espaços na escola estadual de Ensino Médio nos anos 2000 era uma aventura contínua, repleta de momentos inesquecíveis e amizades que durariam a vida toda. Aquela época, com seus desafios e alegrias, ajudou a moldar quem somos hoje, deixando marcas indeléveis em nossas memórias. Essas lembranças aproximam meu passado com meu presente como pesquisadora, cujo objeto de estudo é centrado nas materialidades e na arquitetura, de maneira profunda e significativa.

Durante minha adolescência, a interação com os espaços físicos da escola era intuitiva e carregada de significado. O pátio, os corredores, as salas de aula e até mesmo a árvore no canto do pátio não eram apenas estruturas físicas; eram cenários das nossas vivências e experiências coletivas. Cada lugar tinha sua própria atmosfera e impacto emocional, influenciando a maneira como nos comportávamos e interagíamos.

Essa sensibilidade para com os espaços e suas materialidades certamente influenciou minha decisão de me tornar pesquisadora focada em arquitetura e materialidades. A maneira como os espaços escolares moldavam nossas experiências cotidianas despertou meu interesse em entender como diferentes ambientes podem afetar as interações humanas e o comportamento social. Como pesquisadora, busco analisar como os espaços são projetados e utilizados e como esses fatores influenciam a dinâmica social e emocional das crianças que os habitam.

Além disso, a arquitetura da escola e a maneira como explorávamos seus espaços me fizeram perceber a importância do *design* inclusivo e acolhedor. A árvore que nos oferecia sombra e conforto durante as conversas informais, por exemplo, ilustra como elementos

naturais e bem posicionados podem criar um ambiente agradável e propício à socialização. Essa percepção se reflete em minha pesquisa atual, na qual investigo como a inclusão de elementos naturais e o *design* cuidadoso podem melhorar a qualidade de vida das pessoas em diversos contextos arquitetônicos.

As lembranças dos desafios enfrentados, como a superlotação em alguns espaços ou a falta de recursos em certas áreas da escola, também contribuíram para minha compreensão da importância da equidade no *design* arquitetônico, problematizando as estruturas arquitetônicas em minha pesquisa de mestrado. A experiência de ter estudado em uma escola estadual com recursos limitados me sensibilizou para a necessidade de criar espaços que sejam acessíveis e funcionais para todos, independentemente de sua origem socioeconômica.

Em resumo, as memórias dos tempos escolares não são apenas nostálgicas, mas também formativas para minha carreira como pesquisadora. Elas me forneceram uma compreensão íntima de como os espaços e as materialidades afetam a vida cotidiana, influenciando meu trabalho em analisar ambientes que promovam bem-estar, inclusão e interação social positiva. Essa conexão entre meu passado e presente enriquece minha pesquisa e reforça meu compromisso como professora de Educação Infantil em pensar espaços e tempos que façam a diferença nas múltiplas infâncias vividas nas instituições educativas.

2.2 OUTROS ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS MATERIALIDADES: CURSO DE PEDAGOGIA, EXERCÍCIO PROFISSIONAL, MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ao “escovar” outras palavras e “polir” outras memórias, segui algumas reminiscências que me aproximaram tanto do exercício profissional quanto da minha trajetória como pesquisadora.

Em 2007, ingressei como discente no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), uma universidade privada de origem confessional. Encharco-me de lembranças dos grandes mestres com os quais tive a oportunidade de conviver, aprender e ampliar minha visão de mundo, assim como sobre uma educação democrática que se dá nas ações reflexivas que nos atravessam, nas discussões teóricas ampliadas por um diálogo com a prática, pela participação efetiva nas discussões dos discentes e na relação com docentes qualificados.

Desde o início da graduação, meu olhar se direcionava para as discussões sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil, a organização do trabalho

pedagógico, o currículo e seus documentos orientadores, o plano de trabalho docente e a formação continuada do educador, a gestão democrática e, inevitavelmente, a influência de cada um desses temas dentro de políticas públicas. Ou seja, a Educação Infantil despontava como uma das possibilidades e o maior desejo para o meu exercício profissional, bem como para a constituição da futura pesquisadora, ainda que, naquele momento, eu sequer tivesse essa noção. Mas, ainda que intuitivamente, a Educação Infantil fosse o “meu campo” de “encantamento”.

O grandioso Paulo Freire foi a primeira leitura direcionada à pedagogia que fiz, e recordo o impacto profundo que provocou em mim, aspirante a educadora no início de minha jornada acadêmica e profissional na área da Educação, ao ler a seguinte afirmação: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (Freire, 1981, p. 15).

Em 21 de Agosto de 2010, graduei-me no Curso de Pedagogia. No início deste mesmo ano, iniciei uma Pós-graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio, pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, concluindo-a em 14 de março de 2011. Ainda em 2010, prestei meu primeiro concurso para o cargo de professora auxiliar de Educação Infantil no município de Florianópolis, no qual fui aprovada, sendo convocada para o cargo somente em 2014.

Ao longo destes anos, durante e após minha formação superior, tive a experiência de atuar profissionalmente em instituições privadas e públicas, todas localizadas no município de Florianópolis. Em 2009, tive minha primeira experiência como professora de meio período em uma instituição privada de Educação Infantil, denominada Oficina do Saber, que atendia crianças de 0 a 6 anos.

Em 2010, iniciei meu contato com a RMEF como contratada com vínculo celetista e em caráter temporário, na função de auxiliar de ensino da Educação Especial. Atuei 20 horas semanais, em conjunto com outros profissionais, na Escola de Educação Básica Dr. Paulo Fontes, em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, onde duas crianças tinham diagnósticos de deficiência intelectual e paralisia cerebral. Embora a minha identificação maior fosse com a Educação Infantil, as vivências nesse cargo e nesse nível de ensino foram muito importantes. A experiência foi enriquecedora, pois, conforme as legislações da Política Estadual da Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006), nos anos iniciais do Ensino fundamental, a segunda professora atua como corregente, sendo responsável também pelo planejamento das aulas, o que se alinha à atuação da pedagogia nesse nível de ensino.

Em 2011, atuei como professora regente, com carga horária de 20 horas semanais, no NEIM Waldemar da Silva Filho, da RMEF, com um grupo de crianças de 4 a 5 anos, em

conjunto com uma profissional auxiliar de sala. Concomitantemente, desempenhei a função de auxiliar de Educação Especial por mais 20 horas, na instituição privada Cólégio Jardim Anchieta, em uma turma de 3º ano, onde havia uma criança com diagnóstico de paralisia cerebral.

Durante os três anos consecutivos, continuei atuando na mesma instituição privada mencionada anteriormente, porém como professora regente de 20 horas semanais em uma turma de 3º ano. Paralelamente, continuei realizando processos seletivos para cargo de magistério na RMEF, sendo admitida anualmente, em caráter temporário (ACT), com carga horária de 20 horas, e atuando exclusivamente em núcleos de educação infantil.

Ao receber a convocação da RMEF em 10 de fevereiro de 2014, tomei posse do meu cargo e tornei-me professora efetiva, com lotação no NEIM Celso Ramos, localizado no Centro da Capital do Estado. Após um ano de trabalho nesse local, participei do processo interno de relotação e passei a integrar o quadro de professores do NEIM Celso Pamplona, situado na parte Continental de Florianópolis, onde atuei durante três anos.

O ano de 2019 foi marcado por experiências fora do ambiente das unidades educativas, mas ainda ligadas à educação, quando recebi o convite para compor a DEI, parte integrante da SMEF, assumindo o cargo de assessora pedagógica. Nesse espaço, consegui entender a educação em nível municipal de forma mais abrangente, além das limitações do ambiente da unidade educativa. Essa foi uma experiência muito importante, pois me proporcionou o contato com diversas realidades e me permitiu perceber como diferentes redes de ensino (públicas, privadas e conveniadas) convivem dentro do mesmo Sistema Municipal de Educação.

Ao longo dos anos de atuação junto à RMEF, na primeira etapa da Educação Básica, tornei-me uma participante ativa das discussões, diálogos e demais atividades propostas por esse município. Participei de diversos cursos oferecidos pela SMEF, por meio do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil, entre os quais destaco os seguintes: *Espaço, Tempo e Currículo na Educação Infantil* (2014); *Ações de Educação e Cuidado com Crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil* (2018); *VIII Congresso de Educação Básica–Identidades Práticas e Aprendizagens na Educação Básica* (2019); *A Educação Inclusiva na Educação Infantil* (2019); *A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades* (2019); *II Seminário a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular* (2019); *II Seminário Avaliação de Contexto na Educação Infantil* (2019); *Orientações Curriculares para Educação Infantil: Estudos e Aprofundamento para Reedição* (2020); *Em Tempos de Isolamento Social as Relações de Trabalho e o Fortalecimento Coletivo*

(2020); *XIV Seminário da Diversidade Étnico-Racial Por uma Educação Antirracista: Perspectivas e Práticas* (2020).

A participação nesses cursos oferecidos pela SMEF ampliou a possibilidade de repensar a prática nas unidades educativas, articulada à base teórica. A formação docente perpassa tanto nossa formação individual, na busca constante de aperfeiçoamento, leitura e estudos, quanto ocorre de forma coletiva. Nesse sentido, cursos como os mencionados anteriormente, que são enriquecidos por diversas discussões, contribuíram significativamente para minha formação e atuação docente. Além disso, despertaram o interesse, a necessidade e desejo de dar continuidade ao meu processo formativo, impulsionando-se a novas investidas em nível *stricto sensu*.

No ano de 2021, lancei-me a um novo grande desafio: a participação no processo seletivo para estudante regular no curso de Mestrado em Educação (acadêmico), com o objetivo de ingressar no Instituto Federal Catarinense (IFC). Essa escolha foi minha primeira opção, pois o IFC oferece uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada - características que valorizo, acredito e busco para meu aperfeiçoamento profissional e crescimento pessoal.

Após passar pelas três etapas do processo seletivo, em dezembro de 2021, recebi o resultado de aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e iniciei o curso em março de 2022. Após dois anos de aulas realizadas de forma síncrona – em virtude das medidas de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19 – minha turma iniciou o ano com aulas presenciais no IFC.

Importante destacar que, como funcionária pública efetiva na PMF, sob regime estatutário, e integrando uma Secretaria de Educação que incentiva a busca pela formação continuada de seus servidores, tive a prerrogativa de concessão de licença para aperfeiçoamento. Dessa forma, recebi o direito de, por dois anos, dedicar-me exclusivamente à formação no mestrado e à minha pesquisa.

A temática escolhida para o meu projeto inicial de pesquisa foi: *Projeto Político Pedagógico: Políticas Públicas Educacionais, Construção e Implementação nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. O interesse por esse estudo surgiu da percepção da necessidade de abordar essa temática a partir da minha trajetória profissional, destacando o lugar que ocupo há treze (13) anos como professora de Educação Infantil na RMEF. Além disso, minha atuação durante três (3) anos como assessora pedagógica na DEI/SMEF dessa mesma Rede foi crucial. Nessa função, fui responsável por analisar os PPPs das unidades educativas de Educação Infantil e orientar sobre a elaboração, estruturação,

reformulação e atualização desses documentos, conforme as normas e diretrizes, tanto em nível nacional quanto local. Outro ponto relevante foi a responsabilidade, no cargo, de verificar os documentos necessários para abertura de processos de funcionamento das unidades de Educação Infantil no município de Florianópolis, com a elaboração de parecer técnico dessa documentação, visando a realização dos encaminhamentos para a análise pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Florianópolis (SC).

Apesar de me identificar com o tema do projeto inicial, compreendi que ele representava apenas uma proposta inicial e, como tal, deveria ser flexível e aberto a novas possibilidades. Estava disposta a repensar o objeto de pesquisa, as metodologias e os referenciais teóricos, em conjunto com minha orientadora e os demais professores do Programa.

No contexto da formação no PPGE - IFC, outros encontros foram fundamentais, proporcionando aproximações com referências da pesquisa na perspectiva histórica, com conceitos oriundos da história cultural. Durante o primeiro semestre de 2022, sob orientação da Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, participei do *Seminário Avançado: Possibilidades Teórico-metodológicas para a Pesquisa nas Perspectivas da História e da Sociologia da Educação*; ministrado por ela em parceria com a Profa. Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, ofertado no PPGE-IFC. O acesso a essa disciplina possibilitou o primeiro contato com temas referentes à História Cultural, às perspectivas teórico-metodológicas em Roger Chartier, à epistemologia do método histórico e à etnografia de arquivo.

Compreender os fundamentos de abordagens e possibilidades teórico-metodológicas para a pesquisa na perspectiva da História da Educação, tendo como referências centrais conceitos e discussões de Roger Chartier, como: representação, apropriação e lutas de representação, por meio da realização da disciplina e das inferências dialógicas da prof. Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller nos momentos de orientação e estudo individualizado, que oportunizaram o adensamento nos temas, despertou o interesse pela atual temática desta pesquisa e me desafiou ao estudo do objeto central de investigação: a arquitetura e as possíveis representações de criança, infância e Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

Outra participação que foi decisiva em termos conceituais foi a ocorrida no grupo de pesquisa e experiências Cultura Material Escolar, idealizado pela Universidade Federal do Paraná, sendo fundamental na minha constituição como pesquisadora. Esse espaço e lugar potentes de formação e troca de experiências demonstraram que a pesquisa sobre cultura material escolar avançou sobremaneira no campo da História da Educação e já ocupa um lugar consolidado nos temas e nos investimentos acadêmico-profissionais da pesquisa educacional.

Se a ideia surgiu a partir do grupo de investigadores da Universidade Federal do Paraná, que há vários anos desenvolvem suas investigações a partir da premissa da cultura material, a formação deste grupo de pesquisa expressa a representatividade de outras instituições, como o Instituto Federal Catarinense, e de outros grupos envolvidos e empenhados na temática da Cultura Material Escolar.

A participação neste grupo de pesquisa me oportunizou conhecer o prof^o Dr. Marcus Levy Bencostta, referência basilar para minha pesquisa acadêmica no que tange aos estudos da História da Educação e arquitetura escolar. Também tive a oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa em um dos seminários organizados pelo grupo, momento este muito significativo na inserção e imersão da minha temática e divulgação dos meus estudos até então. As experiências compartilhadas nestes tempos e lugares me conferiram incontáveis contribuições no decorrer da pesquisa, sob o olhar aguçado, criterioso, generoso, científico e especializado das/os prestigiadas/os professoras/es e demais colegas, desde estudantes de graduação até estudantes de pós-doutorado, que constituem o grupo de pesquisa.

2.2.1 História cultural, cultura material, cultura material escolar ou da escola

Como foi demarcado na introdução, esta dissertação tem seus aportes teórico-metodológicos na perspectiva da pesquisa histórico-documental, amparada por referenciais da história cultural. Assim, compreende-se que é importante realizar uma breve retrospectiva teórico-conceitual para compreendermos a presente pesquisa pensada em uma perspectiva histórica. Para este momento, apresentam-se alguns aspectos – os quais serão tratadas e retomados ao longo deste texto dissertativo – que definem a cultura escolar, a cultura material e aspectos da arquitetura enquanto materialidades das instituições educativas.

A partir da Revolução Francesa da historiografia e da constituição do movimento dos *Annales*, dissipou-se uma nova corrente historiográfica e inovadora forma de se narrar a história, e, conseqüentemente, de se fazer pesquisa. No mundo ocidental, a historiografia do século XIX havia se constituído tradicionalmente em torno do campo político, direcionando-se mais especificamente para o desenvolvimento dos Estados Nacionais. Ao lado desse tipo de historiografia nacionalista, e quase sempre imbricada nela, havia também a "história dos grandes homens", conforme expressão utilizada por Burke (1992) em sua obra “A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos *Annales* (1929-1989)”. De modo geral, a historiografia tendia a ser puramente narrativa, pouco analítica, pouco minuciosa, pouco crítica; era essencialmente uma narrativa linear, cronológica, não dialógica e não complexa, mais simplista,

que não considerava os sujeitos adjacentes, coadjuvantes ou as “micro histórias”.

Era nesse modo historiográfico que os historiadores estavam habitualmente inseridos e que automaticamente selecionavam suas pesquisas e reflexões, do ponto de vista de uma narrativa linear organizada sempre a partir do poder instituído; a História, por sua vez, tinha uma tendência a ser quase sempre uma história institucional, dentro daquela perspectiva da necessidade de se manter a estrutura dos Estados Nacionais, da “heroicização” dos seus líderes, da história dominante e resultado da dinâmica política e econômica.

A obra de Burke (1992), “A Escola dos *Annales*: a Revolução Francesa da Historiografia”, discute, mais especificamente na quarta parte do livro, que trata da terceira geração da escola dos *Annales*, o que o autor chama de movimento dos *Annales*; ele apresenta críticas sobre o antigo regime que pensava a história a partir das características mencionadas acima: uma história linear, contada a partir dos grandes acontecimentos, dos grandes nomes, heróis, reis, políticos, militares.

Na historiografia do século XX, pelo menos a partir da sua terceira década, instalou-se ou reforçou-se uma tendência nova, que foi se tornando cada vez mais preponderante. Foi a partir da chamada Escola dos *Annales*, das novas formulações marxistas e de muitas outras contribuições historiográficas, que se foi consolidando um novo tipo de história; que, considerando o seu modo de constituir o objeto de estudo e o discurso do historiador, é chamada de “história-problema”, expressão utilizada no sentido de uma “história problematizada”, construída em torno de hipóteses e de análises de profundidade, e não mais como uma história que se é mera ordenação factual ou descritiva.

Burke (1992, p. 22) anuncia:

Talvez resida nessa intenção de diversificar o fazer historiográfico a maior contribuição de Bloch e Febvre, quando, além de produzirem uma obra pessoal significativa, fundaram a revista *Annales*, com o explícito objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática.

Marc Bloch e Lucien Febvre criaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, trazendo à tona uma abordagem nova e interdisciplinar da história, surgindo, dessa maneira, a “história total”, contada na sua totalidade, não somente do ponto de vista econômico, político e dos grandes eventos, inaugurando no campo historiográfico o conceito de história-problema, citado no parágrafo anterior (Porto, 2010). O processo de produção da história começa a ser questionado por essa Primeira Geração dos *Annales*, suscitando repertórios de fontes bem mais diversificados e uma contribuição maior dos outros campos do conhecimento, em especial, da antropologia. Sobre a Primeira Geração da Escola dos *Annales*, Porto (2010)

nos evidencia que:

A primeira geração, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, compreende o período entre 1929 e 1946. É marcada por alianças entre história, economia, sociologia, geografia e demografia, pelos conceitos de compreensão, história-problema, história global e pelo trabalho de superação dos princípios que regiam a história tradicional como a história política e a história dos eventos. Entre os anos 30 e 50 o domínio mais inovador da historiografia era justamente a história das economias, das populações e das sociedades e a história das mentalidades remete a esta tradição (Porto, 2010, p. 133).

O movimento dos *Annales* aproxima-se de uma “escola” na segunda geração. Nesta geração, Fernand Braudel, que se tornou diretor efetivo da revista, contribuiu para a transformação de tempo e espaço com suas múltiplas temporalidades em sua emblemática obra “O Mediterrâneo”. A partir dessa produção, ele dividiu a história em três tempos: de “longa duração”, contada a partir do mar Mediterrâneo, que estabelece uma relação fixa entre realidade e sociedade, que são coisas estáveis que perduram décadas, gerações e que são por vezes denominadas estruturas, como por exemplo, o clima, que é permanente em cada região; de “média duração”, o tempo conjuntural, que abrange questões mais econômicas, tais como uma curva nos preços, progressão demográfica ou estado de produção; e de “curta duração”, que acontece em um tempo cronológico pequeno, um tempo acontecimental, referente a eventos pontuais, como por exemplo, inauguração, conflito, manifestação (Porto, 2010).

Conforme Porto (2010), a Segunda Geração constitui-se como escola, ao entrar em conceitos e métodos definidos:

A segunda geração, dirigida por Fernand Braudel, compreende o período entre 1946 e 1968 e é marcada pelo tema das civilizações e temas demográficos. Constitui-se como escola, ao aportar conceitos (estrutura e conjuntura) e métodos (história serial das mudanças na longa duração) definidos. O estudo das ensilagens mentais (ou psicologia histórica dos anos 30), ao lado de fontes massivas, representativas e temporalmente comparáveis e com certa regularidade, os leva a utilizar os conceitos de regularidades, quantificação, séries, técnicas, abordagem estrutural, tendo como centro de um projeto intelectual oferecer certa dinâmica às estruturas trabalhadas pelas ciências sociais e ainda tentar articular a longa duração como acontecimento” (Porto, 2010, p. 133).

A Terceira Geração dos *Annales* foi marcada por importantes mudanças e se caracteriza: pela presença de historiadores muito plurais em suas referências e sua incursão nas mídias, fazendo com que o debate sobre a história e a historiografia rompesse com os muros acadêmicos; pela “história vista de baixo”, que procura produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista de mulheres e homens considerados comuns até então, mas que foram tão sujeitos do processo histórico estudado quanto políticos e líderes militares que habitualmente

protagonizam o estudo da história; pela “micro-história”, forma de se pesquisar e escrever História na qual a escala de observação é reduzida, sem deixar de levar em consideração as estruturas estabelecidas pela história geral, porém focando em objetos mais específicos para apresentar novas realidades (Porto, 2010).

De igual maneira, Barros (2015, p. 35) ainda acrescenta: “[...] reconheceu-se na História que passou a preponderar no século XX a existência de uma pluralidade de perspectivas possíveis e passou-se a falar também em uma História vista de baixo [...]”, ou seja, em uma história das massas, e mesmo em uma história do indivíduo anônimo, em contraposição à velha biografia dos heróis oficializados. Com tantos novos desenvolvimentos, uma inédita diversidade de temáticas e de problemas possíveis para o trabalho historiográfico pôde ser pensado pelos pesquisadores do século XX, ao passo em que outras temáticas mais tradicionais foram se ofuscando; na primeira metade desse século, por exemplo, se declinaram as biografias de grandes personagens históricos, nas últimas décadas desse mesmo século, elas retornaram, mas de forma totalmente distinta, mostrando-se como “biografias problematizadas”, que buscavam iluminar por meio de uma vida os aspectos mais amplos da sociedade e não meramente ilustrar a vida de um grande rei ou herói.

Então, acompanhando essas novas tendências, os domínios da história ampliaram-se extraordinariamente para os mais diversos âmbitos, desde a cultura material até as mentalidades e, inclusive, segundo Barros (2015, p. 41): “[...] mesmo o presente foi declarado território de exploração para o historiador, com a proposta de uma história imediata ou de uma história do tempo presente”. Outra característica marcante foi a interdisciplinaridade, na qual Barros (2015, p. 41) continua seu raciocínio: “A História começa a incorporar as abordagens de outras disciplinas, como a Antropologia, a Linguística, a Psicanálise, ampliando ainda mais a sua disponibilidade temática”. A velha história política, com suas escolhas temáticas entre o institucional e o individual de elite, com seu olhar de cima e sua perspectiva eurocêntrica, teve de ceder espaço a uma nova história com a sua infinidade de novos temas e deixar de lado os tradicionais objetos de estudo de antes que, inclusive, tiveram de esperar reviravoltas para recuperar algum espaço no palco historiográfico novamente.

Fica evidente que os campos temáticos da historiografia vêm e vão, de acordo com as próprias flutuações histórico-sociais e em sintonia com as mudanças de paradigmas historiográficos. Com tudo isso, podemos afirmar que os temas e problemas selecionados para pesquisas históricas não constituem inteiramente uma escolha dos historiadores. A sociedade, a instituição e a comunidade de historiadores na qual eles se inscrevem exercem o seu papel de criar um universo de temáticas possíveis a partir das quais os historiadores fazem as suas

escolhas. É claro que compete aos historiadores inovar e propor novos temas e problemas para as suas pesquisas históricas. Mas é somente à custa de muitas resistências vencidas que os temas radicalmente inovadores passam a ser tolerados e respeitados no meio dos projetos de pesquisa. Conforme Barros (2015, p. 33): “Dizer que estas escolhas são inteiramente livres seria uma quimera. A historiografia, tal como já assinalou de maneira bastante pertinente Certeau, inscreve-se em um ‘lugar de produção’ bem definido”.

Para Porto (2010), a Terceira Geração dos *Annales* se diferencia das demais gerações, pois não é marcada por um nome específico, mas por vários nomes da historiografia:

A terceira geração se constitui a partir de 1968 e foi dirigida por vários pesquisadores, não apresentando assim uma marca pessoal, tal como nas anteriores fases. Uma de suas formas mais visíveis foi como história das mentalidades, que terá seduzido uma geração com seus acenos de profundezas: a ‘reconstituição de comportamentos, expressões e silêncios que traduzem as concepções do mundo e as sensibilidades coletivas, as representações e imagens (da natureza, da vida e das relações humanas, deus), mitos e valores, todos parte de uma psicologia coletiva (Porto, 2010, p. 134).

A antropologia é o campo das ciências sociais inserido dentro das questões sociológicas que analisa exatamente como funcionam os complexos culturais; é importante ressaltar que não é a partir de uma via única de análise antropológica que se constroem os conceitos de cultura. Ao longo da história da antropologia, vários pesquisadores construíram concepções culturais diferentes, dentre eles pode-se destacar Tylor (1881), um dos primeiros antropólogos que se dedicou ao estudo específico dessa disciplina; Freud (1913), que relacionou a antropologia e a psicanálise, e Foucault (1979; 1999), que debate os temas do poder e do micropoder sob o olhar da antropologia.

De acordo com a obra “*Aprender Antropologia*” de Laplantine (2003), uma vez que há uma diversidade de explicações envolvendo o estudo do ser humano não mais pautado somente em sua origem e evolução biológica, mas também no aspecto que trata da cultura do homem em todos os seus aspectos, servindo-se, assim, de “[...] dados e conceitos próprios de diversas outras ciências como a arqueologia, a etnologia, a etnografia, a linguística, a sociologia, a economia [...]” (Laplantine, 2003, p. 10); as questões biológicas podem ter, sim, uma certa relação com os aspectos culturais em determinados momentos, mas o foco da antropologia está mergulhado nas relações culturais e organizações sociais estabelecidas.

Na área antropológica, o termo “cultura” pode ter diversos sentidos, mas no contexto em que se pretende apresentar aqui, baseando-se em Chartier (1991) e Burke (2021), deve-se entender cultura como a construção dos seres humanos, tudo aquilo que o ser humano constrói dentro de sua história, de suas leis, sua língua, de seu território geográfico, sua arte,

sua religião, seus costumes; todos estes formam uma rede de compartilhamento de símbolos, significados e valores. Todo esse complexo de itens presentes em todos os povos formam uma construção própria de cada sociedade que é formada artificialmente pelo homem, ou seja, de uma maneira não natural, criando-se, assim, uma identidade cultural. Esses aspectos culturais da produção humana podem ser interpretados como materiais ou imateriais que, juntos, formam o patrimônio cultural de um povo ou determinado grupo de pessoas.

Portanto, o significado do termo cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares históricos e atuais. A compreensão da cultura como práxis, ou o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas.

Porém, mesmo entre os historiadores da educação, tais como Forquin (1993); Frago (1995; 2000); Julia (2001); Vincent, Lahire, Thin (2001); Chervel (1990) e Perrenoud (1993), dentre outros, a chamada “cultura escolar” é um conceito bastante novo, podendo ter diferentes denominações: cultura escolar, cultura da escola, ou culturas escolares.

A emergência do tema deu-se a partir de um decisivo interesse pela cultura no final dos anos 1950, quando os debates entre os educadores eram marcados tanto por denúncias de que a escola era reprodutora dos valores dominantes, quanto pelo receio dos educadores diante do crescimento da indústria da comunicação de massa e, conseqüentemente, da perda, por parte da escola, do controle da difusão cultural. Afinal, se a cultura é produzida nas relações sociais e pode ser disseminada por outras instituições, a pergunta girava em torno das reais funções da escolarização obrigatória (Vidal, 2010).

Hoje há vários conceitos de cultura escolar. Ela pode ser vista como os processos que ocorrem no interior da escola, ou seja, as práticas escolares, que buscam compreender os saberes que não somente são transmitidos mas também são produzidos no interior da escola, buscando responder perguntas como: Como se escolarizam os saberes? Como são organizadas as classes? Como é a organização do tempo e espaço? Como são organizadas as rotinas na escola? Como as crianças são inseridas e recebidas no espaço escolar? Considerando essa categoria conceitual, Julia (2001, p. 10-11) tem uma importante contribuição para pensar sobre cultura escolar e, em seu artigo intitulado *A cultura escolar como objeto histórico, na Pedagogia Histórica*, o autor define 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 [...]”.

Em um estudo sobre a cultura escolar como objeto da historiografia, o autor

estabelece que a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais ou as militares. A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez, principalmente, um lugar de "inculcação de comportamentos e de *habitus*" (Julia, 2001, p. 14).

A lógica de inculcação que tem lugar na escola encontra resistência, lembra o autor, na cultura dos estudantes e da localidade ao redor da instituição, pois hoje, como antigamente “[...] todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças” (Julia, 2001, p. 30).

A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “[...] cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (Julia, 2001, p. 25).

A partir dessas inserções, foi definido o objeto de pesquisa e a necessidade de investigar outras produções correlatas aos aportes epistemológicos e teórico-metodológicos do tema e objeto de pesquisa. O subtítulo a seguir representa o esforço de um inventário da produção da área, em nível de mestrado e doutorado, demarcando a realização do estado do conhecimento⁷.

2.3 DAS ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC: “INVENTARIANDO” AS PALAVRAS DE OUTREM

Iniciamos o movimento de investigação, primeiramente, no *site* da PMF, com base no material disponibilizado, cuja atualização data de 2 de junho de 2023. Nesse sentido, a consulta resultou em um total de setenta e nove (79) trabalhos encontrados, entre dissertações e teses, exclusivos na área da Educação. Dentre esses, 9 (nove) abordam algumas ideias sobre materialidades no espaço físico destinado à Educação Infantil, representações da criança ou especificidades da infância.

No entanto, quatro (4) trabalhos foram selecionados para análise, tanto por se

⁷ Estamos cientes de que outros tipos de produções, como artigos, podem ser encontrados em outras bases de dados e periódicos. No entanto, optamos por focar nas teses e dissertações selecionadas, uma vez que algumas produções encontradas em outras fontes de referência são extensões ou mesmo derivações das teses ou dissertações de seus autores.

enquadrarem na maioria dos critérios estabelecidos quanto por estarem ligados à temática desta pesquisa. Além disso, foram escolhidos por terem sido realizados por profissionais atuantes na própria RMEF. Os trabalhos selecionados estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da RMEF (2000-2023)

Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da RMEF					
Dissertação	Título:	Autora:	Ano:	Programa:	Região:
	<i>Da cadeira às Carteiras Escolares Individuais: entre Mudanças e Permanências na materialidade da Escola Primária Catarinense (1836-1914)</i>	Raquel Xavier de Souza Castro	2009	PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Santa Catarina (SC)
Dissertação	<i>Democratização da educação infantil no município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”</i>	Marlise Oestreich	2011	PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Florianópolis (SC)
Dissertação	<i>O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade</i>	Maurícia Santos de Holanda Bezerra	2013	PPGE da UFSC	Florianópolis (SC)
Dissertação	<i>Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012)</i>	Adriana de Souza Broering	2014	PPGE da UDESC	Florianópolis (SC)

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

No entanto, há conhecimento de outra pesquisa que, embora ainda não tenha sido publicada no banco de dados da PMF, aborda a cultura material da/para a Educação Infantil, aplicada também na região da capital catarinense. Trata-se da dissertação intitulada *Documentos curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1996-2020): materialidades, currículo e representações*, defendida em 2022 no

PPGE do IFC pela Mestra Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues, a qual também servirá de referência para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Dessa forma, a investigação direta na RMEF resultou em um total de cinco (5) trabalhos selecionados para análise descritiva e interpretativa, todos produzidos por profissionais atuantes na referida Rede. Desses, quatro (4) foram aplicados especificamente no município de Florianópolis (SC, Brasil) e um (1) no Estado de Santa Catarina (Brasil).

Dando continuidade ao movimento de pesquisa, no repositório da BDTD, foram empregados os descritores “arquitetura” AND “Educação Infantil”, com recorte temporal de 2000 a 2023. A pesquisa resultou em quarenta e seis (46) trabalhos, sendo trinta e quatro (34) dissertações de mestrado e doze (12) teses de doutorado. Desses, foram selecionados vinte (20) dissertações e cinco (5) teses de doutorado. Além disso, ao utilizar os termos "arquitetura" AND "infância", no mesmo recorte temporal, foram encontrados noventa e quatro (94) resultados, sendo sessenta e sete (67) dissertações de mestrado e vinte e sete (27) teses de doutorado. Desses, sete (7) trabalhos coincidiam com os já encontrados na pesquisa anterior.; Ao final, foram selecionados doze (12) dissertações e duas (2) teses.

Outra fonte de pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os mesmos descritores e o mesmo recorte temporal utilizados na BDTD foram aplicados no Catálogo da CAPES. Ao utilizar o descritor “arquitetura” AND “Educação Infantil”, com recorte temporal de 2000 a 2023, foram encontrados cinquenta e quatro (54) trabalhos, sendo quarenta e três (43) dissertações de mestrado e onze (11) teses de doutorado. Desses, onze (11) produções foram excluídas por se repetirem nos bancos de dados já pesquisados, e vinte e quatro (24) foram descartados por não atenderem aos critérios de seleção condizentes com a temática desta pesquisa. Assim, foram selecionadas apenas três (3) dissertações de mestrado e uma (1) tese de doutorado para análise. Em relação aos descritores "arquitetura" AND "infância", no mesmo recorte temporal, foram encontrados cinquenta e três (53) trabalhos, sendo quarenta e duas (42) dissertações de mestrado e onze (11) teses de doutorado. Desses, nove (9) se repetiram nas pesquisas anteriores, resultando na seleção de duas (2) dissertações de mestrado e uma (1) tese de doutorado.

Nestes dois últimos bancos de dados, o número de pesquisas encontradas em nível *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) já denota o interesse pela temática no território nacional (Brasil). Tanto na área de Arquitetura e Urbanismo quanto na área da Educação, ambas associadas à Educação Infantil e/ou infância, foram identificadas duzentas e quarenta e sete (247) pesquisas. Ao filtrar estritamente os estudos oriundas ou vinculados à Educação e que, simultaneamente, se relacionam especificamente com temas voltados à Arquitetura e à

Educação Infantil e/ou infância, obteve-se um total de quarenta e seis (46) trabalhos, sendo nove (9) teses e trinta e sete (37) dissertações.

Entretanto, considerando os critérios de refinamento previamente estabelecidos e descritos anteriormente, foram definidos quatro (4) estudos, considerados de grande relevância e com referências importantes para o alcance dos objetivos desta pesquisa acadêmica, conforme descrito nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2023)

Base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)					
Dissertação	Título: <i>DO OUTRO LADO: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche</i>	Autora: Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Ano: 2001	Programa: PPGE da UFSC	Região: Florianópolis (SC)
Dissertação	Título: <i>ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: desafios e pertencimentos na construção dos espaços educativos</i>	Autora: Michele Maфра Caetano	Ano: 2022	Programa: PPGE da UFSC	Região: Território Nacional (Brasil)

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 – Banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2000-2023)

Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES					
Dissertação	Título: <i>PÁTIOS INVISÍVEIS: a dimensão do verde na educação infantil</i>	Autora: Cíntia Ribeiro Rondon	Ano: 2014	Programa: Departamento de Pós-Graduação em Educação, Arte e história da cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie	Região: Caetano de Campos (SP)
Dissertação	Título: <i>ARQUITETURA ESCOLAR: recomendações projetuais para a inclusão da criança com autismo</i>	Autora: Gabriela Vargas Rodrigues	Ano: 2019	Programa: Arquitetura e Urbanismo da UFSC	Região: Florianópolis (SC)

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Após o processo de seleção dos trabalhos, foram escolhidos para leitura na íntegra, análise descritiva e interpretativa dos dados, e utilização como fontes referenciais, exclusivamente aqueles que atenderam ao máximo de critérios de seleção combinados. Esses trabalhos foram selecionados por contribuírem significativamente para o processo de construção desta pesquisa de modo geral.

Os trabalhos relacionados a outras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) ou exclusivos de áreas de conhecimento como saúde, psicologia, segurança, design, geografia e urbanismo, assim como aqueles baseados em perspectivas teóricas e/ou metodológicas que não se alinham à natureza epistemológica desta pesquisa, foram excluídos. Essa exclusão foi realizada após a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos pré-selecionados nos repositórios e, quando necessário, a leitura da introdução e/ou conclusão para confirmar a exclusão desses estudos.

Os quadros 2, 3 e 4 foram estruturados da seguinte forma: tipo de trabalho (dissertação), títulos dos trabalhos, nomes dos autores, ano da defesa, nome dos Programas de Pós-Graduação e Região do País, com o objetivo de apresentar ao leitor onde e por quem foram produzidos esses estudos. No processo de análise das investigações, elaboramos uma reflexão analítico-descritiva e interpretativa, relacionando os estudos com a pesquisa acadêmica em nível de mestrado.

Seguindo a ordem de consulta da pesquisadora nos bancos de dados e organização nos três quadros descritivos, iniciou-se a análise dos trabalhos descritos no Quadro 2. Esses estudos são oriundos do levantamento realizado no *site* da SMEF e foram realizados por profissionais da RMEF. Em sua totalidade, os estudos têm o Estado de Santa Catarina como *locus* da pesquisa.

O estudo de Castro (2009, p. 8) apresenta como objeto de investigação a trajetória da presença das carteiras escolares em Santa Catarina, no período entre 1836 e 1914, objetivando “[...] identificar aspectos que caracterizassem estes mobiliários no início da organização das escolas primárias no estado”. A autora trabalha com a ideia de documento/monumento na perspectiva de Le Goff (1996), a compreensão da cultura material escolar proposta por Souza (2007) e o conceito de forma escolar cunhado por Guy Vicent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001). A abordagem metodológica utilizada foi a análise bibliográfica e documental, e serviram como fontes da pesquisa a legislação educacional catarinense, pareceres de professores, relatórios de inspetores, livros de despesas e receitas da então província, além de outros textos referentes ao mobiliário escolar da época. O trabalho foi

organizado em quatro capítulos, de acordo com as funções que as carteiras escolares no estado de Santa Catarina (Brasil) foram assumindo no período imperial ao republicano, do ponto de vista da autora.

A autora conclui que, embora a legislação educacional catarinense e outros documentos tenham tido grande importância na organização escolar, o que é prescrito nem sempre é o que é posto em prática. Ela afirma ainda que as mudanças e permanências na cultura material escolar ao longo do tempo mostraram que as carteiras escolares são objetos que caracterizam a sala de aula, e que elas não são dispostas ao acaso nesse espaço, pois segundo Castro (2009, p. 17)? “A disposição guarda intenções previamente estabelecidas: pela vontade do professor, das autoridades de ensino, dos métodos de ensino, dos regulamentos, das leis ou dos manuais”.

Essa investigação articulou-se em muitos aspectos com a presente pesquisa, ao apresentar documentos escritos e iconográficos históricos como fontes importantes de pesquisa, mas não os tomando como expressão de uma verdade incontestável, pois o que é representado nesses arcabouços históricos, além de estar condicionado à inúmeras particularidades, como relações de poder, conceitos e características estruturais, temporais e sociais, depende também da interpretação e intencionalidade tanto do sujeito autor quanto do sujeito pesquisador. Ao escolher vincular e embasar seu estudo a autores e bibliografias ligadas à perspectiva da historiografia da educação, história cultural e cultura material escolar, o objetivo foi aprofundar a compreensão de que a escola tem seu modo específico de atuar, sua própria construção cultural, e que isso inclui suas fontes materiais (materialidades) e artefatos, que, articulados aos seus saberes e práticas, nos dizem muito sobre a função da escola em um determinado tempo e espaço sócio-histórico.

Ainda sobre os trabalhos realizados por profissionais da RMEF, os quatro (4) estudos a seguir merecem destaque como importantes referências, por se tratarem de estudos aplicados especificamente na Educação Infantil da referida rede de ensino, além de abordarem a arquitetura e o espaço educativo como temáticas, corroborando diretamente com esta pesquisa acadêmica.

A primeira delas é a pesquisa de Broering (2014, p. 11), que apresenta como objetivo “[...] construir uma interpretação histórica sobre as concepções de arquitetura, espaços, tempos e materialidades da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 1976 a 2012 a partir do conceito de cultura material escolar”. Utiliza como bases teóricas, principalmente, os conceitos de estratégia, táticas e consumidores criativos, de Certeau (1994); e o de cultura escolar, de Frago (1995, 1998, 2005). No que se refere às bases metodológicas, a

autora privilegia a análise de documentos impressos e iconográficos, a história oral e o estudo de caso; primeiramente, ela recolhe indicações sobre espaço, tempo e materialidades nos cinco (5) documentos curriculares produzidos pela rede municipal entre 1976 e 1996, analisados em interface com depoimentos de coordenadores, algumas pesquisas e teorias da área da infância. Em um segundo momento, ela oferece uma panorâmica das construções realizadas pelo município de Florianópolis e das plantas arquitetônicas das creches construídas por diferentes gestores municipais; em seguida, investiga as permanências, rupturas e inovações sobre a sua cultura material, aprofundando a análise do modelo arquitetônico proposto pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis - padrão IPUF -, caracterizado como o primeiro padrão de construção da referida rede; no estudo de caso, a autora investiga a creche Nossa Senhora Aparecida, uma das quatro instituições que seguem o padrão na década de 1980. Por fim, ela analisa o processo de utilização de espaços, tempos e materialidades dessa mesma instituição, em interface com as orientações curriculares e arquitetônicas, os registros fotográficos, as memórias de diretores, professores, mães e crianças.

Trouxe como principais resultados que a transformação dos espaços educativos possibilita experiências singulares, não estando apenas relacionadas às orientações curriculares, mas, sobretudo, às experiências e concepções de seus protagonistas, estando, portanto, relacionada à forma como os sujeitos fazem uso das orientações curriculares, arquitetônicas e das materialidades que lhes são oferecidas. Conforme Broering (2014, p. 12), “Tudo conduz a um conceito de cultura da Educação Infantil que é o que aqui se construiu e que, pelo estudo, entendo como os significados e os sentidos produzidos na ação pedagógica”.

A pesquisa de Broering (2014), além de inserida no campo da História da Educação e da história cultural, concatena-se com esta pesquisa ao defender a existência de uma cultura material da/para Educação Infantil, com especificidades voltadas para essa etapa da educação. Parte-se do pressuposto de que as concepções de arquitetura, espaço, tempo e materialidades são construídas social e historicamente e contribuem para a produção de uma cultura específica no campo da Educação Infantil (Broering, 2014). Além disso, amplia-se a compreensão de que a arquitetura e as materialidades que compõem os espaços educativos para crianças pequenas precisam ser consideradas como importantes elementos do currículo, pois tanto uma quanto as outras mostram o projeto educativo posto em ação nas instituições.

A segunda pesquisa foi defendida por Oestreich (2011, p. 13), que teve como objetivo principal “[...] compreender a democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis–SC (Brasil), analisando em especial, as estratégias de ampliação do atendimento: as chamadas ‘creches ampliadas’, implementada nesse município a partir do ano de 2006”.

Nesse sentido, a pesquisa procurou evidenciar as tensões sempre presentes em relação à dualidade entre a quantidade e qualidade no atendimento à Educação Infantil. Especificamente, a autora analisou uma das estratégias utilizadas pela gestão política do município de Florianópolis – SC, para atenuar os problemas decorrentes da demanda explicitada nas “listas de espera” e a capacidade da referida rede de ensino em oferecer matrículas para todos. Autores como Fernandes (1966, 1989) e Azanha (2004) embasaram os estudos da autora sobre democratização da educação. Utilizando o método de pesquisa de campo e valendo-se de “entrevistas abertas” realizadas em uma “creche ampliada” denominada Núcleo de Educação Infantil Armação, localizada no sul da ilha de Florianópolis – SC (Brasil), a autora a situou como um “caso exemplar”. O objetivo foi identificar os impactos dessa ampliação no espaço físico, na gestão, na organização do trabalho pedagógico, no trabalho coletivo dos professores e na atuação dos demais profissionais, além de averiguar as relações entre esse modelo de creche e a qualidade do atendimento oferecido às crianças que o frequentam.

Oestreich (2011, p. 27) concluiu em sua pesquisa que “[...] a estratégia aqui denominada de ‘creches ampliadas’ vem causando um significativo impacto na expansão do atendimento da Educação Infantil, uma vez que proporcionou um crescimento significativo nas taxas de atendimento nas regiões em que se situam”. Como consideração final, a autora reconhece as conquistas das políticas educativas em geral, mas acredita que, no que diz respeito à democratização da Educação Infantil, compreendida como acesso e permanência com qualidade, ainda há muito a ser avançado. Ela defende que superar a histórica dicotomia entre quantidade e qualidade parece ser o grande desafio, não apenas no âmbito do município de Florianópolis – SC (Brasil), mas para a educação brasileira como um todo.

O estudo apresentado dialoga com esta pesquisa ao associar a qualidade do atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil na Rede Municipal de ensino de Florianópolis (RMEF) a fatores arquitetônicos, à estruturação do espaço físico e à organização espacial, de forma a favorecer o pleno desenvolvimento integral das crianças e atender às necessidades específicas dessa faixa etária. Vale ressaltar que o termo “creches ampliadas” se refere às instituições que passaram por reformas em sua estrutura física, com ampliação das salas de atendimento, o que implica diretamente nas concepções que vêm sendo construídas social e historicamente sobre a criança como sujeito social de direitos.

A terceira pesquisa foi defendida por Bezerra (2013, p. 11), com o objetivo de “[...] investigar os usos e os significados dados pelas crianças aos espaços da creche, estabelecendo um confronto com os critérios de qualidade dos espaços para a Educação Infantil apresentados nos documentos oficiais e em produção científicas”. A autora se baseia principalmente das

lentes teóricas de Kuhlmann (1998), Sirota (2001), Vasconcellos (2007) e Sarmiento (2008) para discutir a Sociologia da Infância. Para aproximar-se das perspectivas das crianças, ela utilizou procedimentos metodológicos etnográficos, como a observação e registros escritos e fotográficos. A coleta de dados foi realizada durante quatro meses, no ano de 2012, em uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, que atendia crianças de 0 a 6 anos em período integral. O grupo de crianças pesquisado era composto por 25 crianças com idades entre quatro e cinco anos – 12 meninas e 13 meninos. Dentre os espaços da creche analisados, a autora destaca: o refeitório, a sala multiuso, a sala dos professores, o corredor, o banheiro, a horta, o pátio coberto e o parque.

Em sua conclusão, a autora evidencia uma ordem social emergente dos próprios modos de uso, ocupação e experiência das crianças nos espaços da creche, confrontando a ordem institucional vigente. Ou seja, nas formas de ocupação, ação e relação das crianças com o espaço da creche, elas criam estratégias para constituir lugares que são diferentes daqueles indicados como critérios de qualidade do espaço. Nesse sentido, ela considera de fundamental importância compreender as manifestações e observar as experiências das crianças nesses lugares, tomando-as como indicadores de qualidade que subsidiem a projeção, construção, manutenção, e organização dos espaços físicos, bem como das práticas educativas pensadas e aplicadas nesses lugares.

Este estudo contribui para a construção da presente investigação, especialmente no que se refere às representações de criança, infância e Educação Infantil ao longo da trajetória constitutiva da RMEF, buscando reconhecer a criança como um ator social, pleno, ativo, competente e de direitos, com a capacidade de se tornar protagonista de sua própria história de vida, educação e sociedade (Sirota, 2001). Assim como o estudo de Bezerra (2013), esta pesquisa também visa analisar criticamente a ideia de que não existe uma única infância, mas muitas infâncias, no plural, marcadas pelos diversos contextos sociais, econômicos e culturais. Nesse entendimento, elementos heterogêneos definem as crianças que vivenciam suas diferentes infâncias, ao mesmo tempo em que se desenvolvem em um mesmo espaço de Educação Infantil, que, por vezes, carece de representatividade multicultural, o que restringe as possibilidades de manifestações das crianças, criando um espaço excludente, adultocêntrico e escolarizante.

Destaca-se a seguir o quarto trabalho, o mais recente inserido no campo da história da educação e da história cultural, aplicado na RMEF, e voltado para a primeira etapa da educação básica.

Em seu estudo, Rodrigues (2022, p. 10) teve como objetivo “[...] 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 1996 a 2020“. A autora utilizou como principais aportes teóricos, Chartier (1990, 1991), ao tratar sobre as representações; Peres e Souza (2011), Souza (2007), Souza e Silva (2019), Vidal e Silva (2011), ao referir-se às materialidades advindas dos estudos sobre a cultura material escolar; Julia (2001), Frago (2000, 2008) e Benito (2000, 2010), ao adentrar no campo dos estudos da Cultura Escolar, sobretudo sobre os objetos e artefatos em circulação nos espaços escolares; Pesavento (2003), ao apresentar questões referentes à Revolução Francesa da historiografia para os estudos da História ou a Nova História Cultural; Barbosa (2010) e Oliveira (2010), para discutir sobre currículo e versar apontamentos que trazem as especificidades da Educação Infantil como centralidade. A pesquisadora utilizou como 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. A iconografia também ganhou destaque como fonte de investigação, sendo utilizada pela autora como auxílio na percepção da cultura material escolar, como categoria analítica de representações de currículo. Quanto aos aspectos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, por uma abordagem qualitativa, operando com os conceitos de materialidades, currículo, brincadeiras, interações e representações, buscando a realização de análises descritivas e interpretativas dos dados obtidos.

Em seu estudo, Rodrigues (2022) buscou legitimar os objetos e artefatos em circulação nos espaços formais de educação, bem como as relações imbricadas a partir deles, considerando-os como fontes privilegiadas de investigação. Para as discussões sobre currículo, ela abordou apontamentos que destacam as especificidades da Educação Infantil, focando em um currículo que se difere do Ensino Fundamental e que privilegie as experiências e vivências das crianças pequenas, levando em conta as múltiplas dimensões humanas. Por meio do exercício historiográfico, a pesquisadora narrou a história da Educação Infantil do município de Florianópolis – SC (Brasil), revelando as rupturas e permanências a partir das materialidades em circulação na Rede Municipal de Ensino, por meio da imersão nos documentos curriculares.

A partir do percurso traçado na pesquisa, a autora concluiu que é possível demarcar uma história da cultura escolar e da própria cultura material da/para Educação Infantil, ressaltando as especificidades necessárias para refletir sobre as unidades de Educação Infantil, seja em seus espaços internos ou externos, a partir das materialidades, mobiliário, objetos e artefatos. Rodrigues (2022) se posicionou contra os pensamentos escolarizantes na construção de currículos voltados para a primeira etapa da Educação Básica, enfatizando, porém, que evitar

práticas escolarizantes não significa privar as crianças dos conhecimentos construídos pela humanidade. Pelo contrário, é necessário pensar em estratégias para garantir o direito das crianças de verem seus saberes e fazeres respeitados no encontro com os conhecimentos da humanidade. A pesquisadora também concluiu que a Educação Infantil se dá nas relações imbricadas nas unidades educativas, sendo essas relações permeadas por tempos, espaços e materiais. Pensar brinquedos e materialidades que estejam à altura, ao alcance e ao acesso das crianças representa um currículo que se solidifica por meio das representações de criança, infância, pedagogia e Educação Infantil.

O estudo de Rodrigues (2022) foi significativo para esta análise, pois corrobora com as fundamentações conceituais, especialmente ao tratar das representações e ao se referir às materialidades com centralidade na Educação Infantil da RMEF. Na concepção de Rodrigues (2022, p. 128), “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”. Dessa forma, fica evidente que o trabalho dessa autora proporcionou reflexões relevantes sobre a temática, dialogando de perto com as perspectivas traçadas para o objeto de estudo desta pesquisa em andamento.

A partir da ordem exposta nos quadros 2 e 3, a seguir serão analisados os quatro (4) trabalhos encontrados nos repositórios digitais de teses e dissertações da BDTD e da CAPES, os quais foram selecionados por atenderem consideravelmente aos critérios definidos e especificados no início deste estado do conhecimento.

Na dissertação de mestrado defendida por Oliveira (2001, p.7), a autora objetivou revelar “o ‘olhar’ das crianças pequenas (5 a 6 anos de idade), frequentadoras de uma creche pública do município de Florianópolis, a respeito da situação e condição de suas infâncias no interior desta instituição de Educação Infantil”. Trabalhando com diferentes linguagens (fotografias, filmagens, falas e desenhos das crianças), a pesquisadora intencionou revelar as representações das crianças sobre seu viver no interior da instituição.

Para o alcance dos objetivos, Oliveira (2001), ao longo da investigação, levou em conta as discussões sobre as possibilidades de pesquisa com crianças pequenas, bem como as relações existentes entre a alteridade da infância, a produção cultural das crianças, seus desenhos e a inteligibilidade das imagens gráficas, visuais e audiovisuais, a partir das falas das crianças. Considerou principalmente Quinteiro (2000) nos aspectos metodológicos; no que se refere aos estudos voltados à Educação Infantil como um lugar que garanta os direitos das crianças, e outros discursos em torno da infância, baseou-se principalmente em Rocha (1993) e Bufalo (1997); sobre a proposta de dar voz às crianças pequenas nas instituições de Educação

Infantil, apoiou-se em Rocha (1999) e Batista (1998); e, para trazer a reflexão acerca das situações paradoxais vividas pelas crianças no âmbito das instituições escolares, assim como no que se refere aos comportamentos infantis e às exigências institucionais, a autora considerou Sarmento (1997) e Pinto (1997).

Oliveira (2001) optou por realizar uma pesquisa participante com as crianças, utilizando-se da observação participante, do registro escrito, fotográfico, audiovisual e dos desenhos produzidos pelas crianças. Ela conversou com as crianças, vivenciando com elas muitos de seus afazeres na creche. Assim, a obtenção de alguns dados deu-se por meio de diálogos esporádicos, em situações diversas, sem que fossem realizadas entrevistas propriamente ditas com os pequenos. A opção pela não utilização de um roteiro fechado é bastante apropriada e não significa que os diálogos não tivessem objetivos; pelo contrário, propiciam colher, junto ao grupo de crianças investigadas, a sua própria forma de se expressar e de entender o mundo que as cerca, pois, de acordo com Oliveira (2001, p. 37), é muito diferente da lógica do adulto.

Ao analisar as informações obtidas junto às 26 crianças protagonistas do estudo, a pesquisadora concluiu que a infância, no espaço da creche, é marcada por práticas disciplinares tradicionais do ensino fundamental. Ressaltou, ainda, a necessidade de repensar a arquitetura e o paisagismo das creches e pré-escolas, considerando as necessidades das crianças pequenas, bem como a relação delas com a natureza circundante.

Este estudo se relaciona com a pesquisa em andamento não apenas por ser aplicado na RMEF, mas, principalmente, por sua atenção às especificidades inerentes à primeira etapa da Educação Básica. Ele também trata da alteridade da infância, apresentando-a não apenas como categoria geracional, mas também social, histórica e geograficamente construída, heterogênea e atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia (Barbosa, 2010). Destaca-se, ainda, que, assim como nesta pesquisa, Oliveira (2001) refletiu sobre a necessidade de repensar a arquitetura dos NEIMs, levando em conta as especificidades das crianças pequenas, a fim de possibilitar o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e o pleno vivenciamento das diferentes infâncias nas unidades educativas.

Outro estudo recente voltado ao tema da arquitetura escolaré o de Caetano (2022, p. 9), no qual a autora apresenta como objetivo “[...] investigar as possíveis contribuições da relação entre Educação e Arquitetura na construção do pertencimento e de uma escola mais humanizadora”.

Como arquiteta-professora atuante na educação escolar quilombola, a pesquisadora trouxe à tona a reflexão sobre as potencialidades dos espaços/ambientes formativos, inovadores

e inclusivos na escola, para além da sua funcionalidade, revelando os diversos limites e desafios nesse processo. A partir de um estudo teórico de cunho bibliográfico e “[...] de caráter teórico exploratório, com nuances/fragmentos/diálogos autobiográficos [...]” (Caetano, 2022, p. 20), a pesquisa estabeleceu diálogos com a trajetória de vida pessoal da autora, refletindo sobre o potencial dos espaços pedagógicos para além da sala de aula-corredor, por meio da corporalidade, experiência e vivências inseridas nos diversos territórios, para melhor compreender as relações entre Arquitetura e Educação a partir do conceito de experiência. Para Caetano (2022, p. 9): “Esse diálogo não somente é possível como necessário na relação entre conhecimento, arte e vida, articulação simultaneamente: do corpo (voz), da prática (coragem) e da ética (compromisso com a dignidade humana) nos desafios do momento atual da pandemia do Covid-19 e para além dele”.

Ao tratar dos espaços arquitetônicos nos processos educativos, bem como da criança, sua infância e a necessidade de pertencimento ao espaço educativo como seu território, a autora trouxe à evidência Faria (2005). Para apresentar reflexões sobre pedagogia, teorias e práticas da Educação, baseou-se em Libâneo (2013). Ao abordar o conceito de território como “conjunto de lugares”, utilizou como aporte teórico Santos (2006) e, ao discutir a multiterritorialidade delimitada por fronteiras e pelo Estado-Nação, apoiou-se em Haesbaert (2007). Já o conceito de empoderamento como instrumento de emancipação política e social foi fundamentado em Berth (2020).

No território nacional (Brasil), a autora selecionou algumas escolas cujos espaços educacionais permitiram tensionar a relação entre educação e fatores arquitetônicos. Dentre elas, destacam-se: a Escola Corona, projetada por Richard Neutra, a *Corona School*, a Escola Montessoriana de Delf, a *Reggio Children*, a Escola Parque/Centro de Educação Popular de Anísio Teixeira e os Centro Integrados de Educação Pública (CIEP). Além disso, Caetano (2022) investigou os espaços educacionais voltados à Educação Escolar Quilombola e à Educação Escolar Indígena, evidenciando como a territorialidade e a subjetividade de pertencimento ao lugar influenciam o projeto pedagógico-arquitetônico dessas escolas.

Caetano (2022) dialogou com esta pesquisa ao considerar que as ambiências e o projeto pedagógico-arquitetônico dos diferentes espaços educativos podem assegurar possibilidades de pertencimento e promover a diversidade de aprendizagens, articulando território, experiência, arte e vida. Os conceitos de território, espaço e lugar, bem como a relação do ser humano com o ambiente construído, destacando as possibilidades que emergem do encontro entre a diversidade escolar e a arquitetura, sendo aspectos fundamentais a considerar no âmbito desta pesquisa.

Porém, se, por um lado, a autora buscou compreender as relações entre Arquitetura e Educação a partir do conceito de experiência, com um caráter teórico-exploratório associado a nuances autobiográficos, por outro, esta pesquisa buscou essa mesma compreensão a partir do conceito de representação, com caráter historiográfico vinculado à cultura material escolar.

A dissertação de mestrado de Rondon (2014, p.10) teve como objetivo “[...] resgatar os ‘laços’ perdidos, ou melhor, ‘desfeitos’ entre o ser humano, o ser humano em sua primeira infância e o meio natural enquanto ambiente favorável ao bem-estar psíquico, à saúde e às práticas educativas visando aprendizagens na fase da Educação Infantil, de modo integrado”.

A pesquisa teve como foco a importância de resgatar os pátios escolares da Educação Infantil, apresentando um estudo aprofundado sobre o jardim do Jardim da Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Esse estudo foi acompanhado por uma série de reflexões da própria mestrandia na análise dos projetos das áreas de arquitetura e paisagismo. Tais análises foram conduzidas a partir de dois grandes referenciais teóricos: a Micro-História da História Cultural (Burke, 1992) e o "Método da Teoria Fundamentada nos Dados", de Glaser (1978) e Strauss (1978). Além disso, a pesquisadora se apoiou na obra de Froebel (*apud* Bastos, 2001), “A Educação do Homem”, para dialogar sobre a história dos jardins de infância.

Por meio da abordagem qualitativa dos dados coletados em registros textuais e iconográficos, além de narrar a história das edificações e de seus pátios, a autora também buscou informações sobre os trabalhadores que participaram do plantio e da manutenção do singular jardim da edificação arquitetônica destinada à educação escolar de crianças de 3 a 6 anos no Jardim da Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos.

Rondon (2014, p. 439) conclui seu estudo ao externar que:

[...] para se enfrentar e para se preparar as futuras gerações à já iniciada ‘crise ambiental’ [...], de caráter infelizmente mundial, estas poderiam iniciar sua escolarização, desde os seus 3 anos de idade, já em espaços físicos capazes de ‘lhes ensinar’ que é possível e necessário ter a escola como pioneira na promoção ‘do verde’. Este, não mais desejável apenas como capaz de embelezá-la, mas parceiro dos processos de aprendizagens adotados pela escola. Mas em comunhão com o meio natural. E não mais isolando-o do universo infantil.

A pesquisadora declarou sua intenção de conectar duas áreas de estudo distintas: Pedagogia e Arquitetura Paisagista. A interdisciplinaridade é um dos aspectos que aproxima o estudo de Rondon (2014) desta pesquisa, uma vez que ambas buscam potencializar suas pesquisas ao associar elementos das áreas de Arquitetura, Pedagogia, História e Educação. Além disso, a autora considera que crianças inseridas em espaços educacionais que proporcionam contato com a natureza, liberdade de movimentação, acesso a áreas externas,

pátios e jardins têm maiores possibilidades de se desenvolver com maior qualidade. Isso ocorre porque tais espaços, quando planejados e estruturados para esta finalidade, possuem o potencial de otimizar e viabilizar inúmeras propostas educativas significativas. Essas questões apresentam importantes elementos fundamentais a serem considerados ao longo desta pesquisa.

A dissertação de Rodrigues (2019) representou uma importante contribuição para o entrelaçamento entre arquitetura escolar e inclusão educacional, evidenciando os aspectos arquitetônicos como ferramentas fundamentais para acesso e a inclusão de crianças com autismo. O estudo abordou a possível influência da arquitetura no comportamento humano, destacando a relação entre o ambiente escolar e o comportamento de crianças autistas. Rodrigues (2019, p. 11) apresentou como objetivo principal “[...] propor recomendações projetuais para a concepção ou adaptação de salas de aula e salas multimeios que possam auxiliar na inclusão da criança com autismo na escola”.

O trabalho consistiu em um estudo de caso que se propôs a analisar os ambientes de salas de aula e das salas multimeios, onde são realizados os Atendimento Educacionais Especializados (AEE), em três Escolas Básicas Municipais (EBM) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que atendem crianças com autismo. Os participantes deste estudo foram crianças com autismo, seus pais ou responsáveis e professores. Rodrigues (2019) apresentou conceitos da área da Psicologia Ambiental e da Ergonomia, além do método de pesquisa chamado Avaliação Pós-ocupação (APO), que se fundamenta na aplicação de procedimentos metodológicos como Walkthrough, entrevistas semiestruturadas e mapa comportamental. Os resultados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), possibilitando o agrupamento dos relatos dos participantes em categorias e eixos temáticos que, posteriormente organizados, configuram, segundo Rodrigues (2019, p.11) “[...]os principais elementos de relação pessoa-ambiente, no caso, criança autista-escolas do município de Florianópolis, na busca de um ambiente escolar mais inclusivo”.

Para a autora, a arquitetura escolar lida com a adequação do ambiente físico para facilitar certas funções e provocar o comportamento ambiental pretendido, sendo esse ambiente composto principalmente por elementos sensoriais, como texturas, cores, padrões, acústica, entre outros. Assim, seu estudo pode possibilitar uma visão eficiente da necessidade de melhoria das condições físicas desses ambientes escolares, indicando quais elementos ambientais possuem possíveis influências no comportamento e desenvolvimento físico-motor de crianças com autismo. Ao tratar sobre a arquitetura escolar e as necessidades das crianças com deficiência, a pesquisadora se apoiou em Déoux (2010); ao apresentar o significado dos espaços das escolas, a interação da criança com os lugares, objetos e pessoas, se baseou em

Dessen e Polonia (2007); se fundamentou em Azevedo e Bastos (2002) para dialogar sobre os temas voltados à psicologia ambiental; e, sobre a aplicação da inclusão, reforma educacional atrelados às intervenções arquitetônicas e infraestrutura das escolas, a autora buscou referenciar-se em Mello (1991).

Ao final do estudo, além de reunir conhecimento teórico e prático, Rodrigues (2019) possibilitou uma visão geral das condições dos projetos das escolas, evidenciando que a responsabilidade do arquiteto em projetos de ambientes de ensino e aprendizagem vai além do desenho de espaços eficientes em termos de conforto e necessidades funcionais dos usuários. Rodrigues (2019, p. 142) concluiu que: “Arquitetos têm a responsabilidade de propor ambientes esteticamente agradáveis, com finalidade de assegurar um espaço atrativo e que promova o bem estar e interesse de alunos e professores [...]”. Por fim, a respeito da influência que os elementos arquitetônicos exercem na percepção e no comportamento de uma criança autista na escola, Rodrigues (2019, p. 143) concluiu ainda que “[...] a percepção não está ligada somente à sensação física do corpo, mas também às expectativas e necessidades do usuário em relação ao ambiente físico, sendo que o projeto arquitetônico é o principal meio de ligação desta relação, podendo contribuir para uma melhor interdependência e qualidade de vida aos seus usuários”.

Ao relacionar o estudo de Rodrigues (2019) com esta pesquisa, percebe-se que ambas consideram que a arquitetura escolar deve atender às necessidades de seus usuários. Ao apresentar a escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, destacam que, para cumprir satisfatoriamente sua função, a criança não poderá se sentir limitada por barreiras arquitetônicas no ambiente escolar. A perspectiva de acessibilidade arquitetônica, que abarque as necessidades de todas as crianças no espaço escolar, também é um aspecto importante a ser considerado nesta dissertação, voltada, neste caso, para a arquitetura pensada e projetada especificamente para a primeira etapa da Educação Básica.

Após o processo de descrição e análise dos estudos associados à temática desta dissertação, é importante salientar que as análises descritivas interpretativas realizadas durante a construção deste estado do conhecimento apresentaram o ponto de vista, entendimento e perspectiva de observação da autora desta pesquisa. Esse processo foi guiado pela escolha de lentes teóricas para a abordagem e interpretação, com o objetivo de dialogar com autores que, em seus próprios estudos, apresentaram aproximações com a temática, aportes teóricos e metodológicos, perspectivas analíticas e outros aspectos semelhantes (ou não) aos aqui pretendidos. No entanto, esses elementos geram reflexões, despertam possibilidades sobre o objeto de pesquisa e fornecem subsídios que ampliam e enriquecem os resultados desta investigação.

Percebe-se, portanto, que, apesar da considerável quantidade de pesquisas na área da educação associada à arquitetura, poucas são as que se constituem sob o viés da historiografia, e ainda menos aquelas que abordam a micro-história ou que articulam a cultura material escolar (materialidades) às especificidades da Educação Infantil. A pesquisadora Ostteto (2000, p. 17), evidenciando a urgência dessas análises, afirma, em sua obra Educação Infantil em Florianópolis, que a “compreensão das dimensões sociais, políticas e educativas que as creches e pré-escolas assumem hoje exigem que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e as orientações pedagógicas que lhes deram origem”. Embora a arquitetura escolar seja um tema recorrente em pesquisas acadêmicas, trata-se de uma fonte inesgotável de dados, sempre digna de análises. Dessa forma, a relevância dessas investigações assegura a justificativa desta pesquisa.

No entanto, os objetivos e perspectivas que esta pesquisa propõe seguem uma direção distinta dos estudos mencionados e analisados anteriormente, ao sugerir o estudo da história da RMEF a partir da cultura material escolar da/para a Educação Infantil, com ênfase na representação de criança, infância e da Educação Infantil por meio da arquitetura das unidades educativas. Para isso, é necessário mais do que uma simples revisão bibliográfica da literatura científica. Nessa abordagem, a estruturação do espaço físico, a organização dos diferentes ambientes projetados para atender crianças pequenas e as demais materialidades arquitetônicas podem ser vistas como objetos de estudo, e os acervos históricos funcionam como ricas fontes de informação.

A questão central desta investigação, portanto, visa analisar como as estruturas arquitetônicas e os elementos de sua composição nas unidades educativas públicas de Educação Infantil da RMEF, localizada no Estado de Santa Catarina – Brasil, possibilitam interpretações de representações de criança, infância e Educação Infantil, construídas social e historicamente.

Assim, é pertinente trabalhar com tais aspectos, começando por tracejar um percurso histórico das estruturas arquitetônicas das unidades educativas, primeiramente com um olhar panorâmico das fachadas e, posteriormente, da estrutura física interna e externa. Em seguida, partindo para a identificação das rupturas e permanências dos espaços projetados ao longo do tempo histórico, evidenciando o processo vivido pelos agentes sociais centrais deste estudo: as crianças, que experimentam diferentes infâncias, mas estão inseridas no mesmo espaço e contexto educativo. Essas questões serão realacionadas à perspectiva pedagógica da RMEF, que se consolida, na contemporaneidade, a partir da *pedagogia da infância* (Rocha, 1999). Esta concepção serviu como um aporte conceitual e epistemológico fundamental ao longo desta pesquisa, sendo composta por um conjunto de fundamentos e indicações de ação

pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Compreende-se que toda e qualquer ação educativa deve considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem suas infâncias. Essas são as intenções dos próximos três capítulos.

3 MEMÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE DOCUMENTOS E MATERIALIDADES

E quem garante que a História é carroça abandonada numa beira de estrada ou numa estação inglória? A História é um carro alegre cheio de um povo contente que atropela indiferente todo aquele que a negue (Buarque; Milanês, 1985).

O Capítulo 3 tem como principal objetivo investigar a memória da RMEF por meio da análise de documentos e materialidades que compõem seu acervo histórico. A abordagem busca compreender como esses registros refletem as práticas pedagógicas, as mudanças curriculares e as políticas educacionais ao longo do tempo. Assim, pretende-se identificar e interpretar as transformações na educação municipal, evidenciando as influências sociais, políticas e culturais que moldaram a trajetória educacional da RMEF de 1976 a 2022. Para alcançar esses objetivos, este capítulo examina os documentos curriculares elaborados e implementados neste período, analisando não apenas seu conteúdo e propósito, mas também as condições e contextos de sua produção. Além disso, considera-se a materialidade desses documentos - seus aspectos físicos e concretos - para compreender como a preservação e o acesso a essas fontes influenciam a memória e a identidade da Rede Municipal de Ensino.

O capítulo está estruturado em duas partes principais. A primeira, a seção 3.1, aborda a história da Educação Infantil em Florianópolis, destacando sua trajetória de desenvolvimento e transformação. Desde a criação da primeira unidade educativa na cidade, diversos fatores sociais, políticos e culturais influenciaram a evolução do ensino voltado para crianças pequenas.

A fundação da primeira unidade de Educação Infantil em Florianópolis marcou um momento significativo na história educacional da cidade. Inicialmente, essas unidades eram escassas e enfrentavam desafios, como a falta de recursos e infraestrutura adequados. Com o passar dos anos, políticas educacionais foram implementadas para melhorar as condições das escolas e ampliar o acesso à Educação Infantil.

As mudanças e reformas ao longo das décadas foram fundamentais para a reestruturação da Educação Infantil em Florianópolis. Desde a atualização dos currículos até a adoção de novas metodologias de ensino, a Educação Infantil passou por diversas transformações, buscando atender melhor às necessidades das crianças e às demandas da sociedade.

Documentos históricos, relatos e memórias são essenciais para a compreensão dessa trajetória. Além de registrarem as mudanças institucionais, eles também refletem as

experiências pessoais de educadores, pais e crianças, enriquecendo a narrativa sobre a Educação Infantil na cidade. Esses registros contribuem para a preservação da memória coletiva e permitem uma reflexão sobre o passado, orientando o planejamento do futuro.

As materialidades da Educação Infantil também passaram por uma significativa evolução. Desde os primeiros materiais didáticos e mobiliários até a incorporação de tecnologias nas salas de aula, os recursos utilizados nas unidades educativas refletem tanto as mudanças pedagógicas quanto as necessidades emergentes da sociedade.

O contexto social e político desempenhou um papel essencial na configuração da Educação Infantil em Florianópolis. As políticas educacionais foram influenciadas por diferentes esferas de governo - municipal, estadual e federal - ora promovendo avanços, ora impondo desafios. Além disso, movimentos sociais e demandas comunitárias desempenharam um papel significativo, pressionando por melhorias e pela ampliação do acesso à Educação Infantil.

Ao longo dos anos, a Educação Infantil em Florianópolis enfrentou diversos desafios, como a escassez de investimentos e a necessidade de formação contínua de professores. No entanto, também registrou importantes avanços, incluindo a ampliação do acesso e a melhoria na qualidade do ensino.

Em síntese, a história e a memória da Educação Infantil em Florianópolis revelam uma trajetória dinâmica e resiliente. Desde a criação da primeira unidade educativa até os dias atuais, a rede segue em constante evolução, refletindo as necessidades e aspirações da comunidade. Essa análise não apenas valoriza o passado, mas também contribui para o planejamento de um futuro mais inclusivo e de qualidade para as crianças.

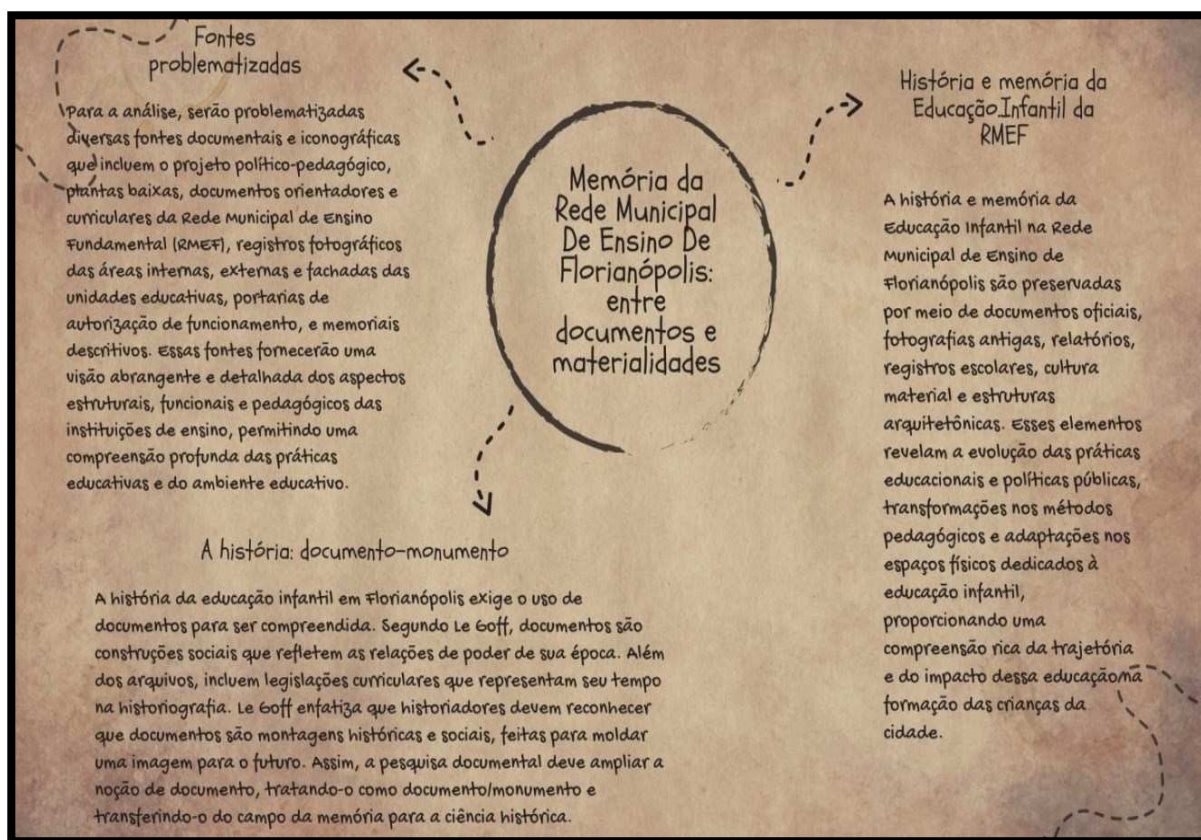
A seção 3.2 tem como objetivo explorar a utilização de documentos na pesquisa histórica, fundamentando-se nas discussões teóricas de Le Goff (1996) e outros historiadores renomados. Busca-se ampliar a noção tradicional de documento, desafiando a visão positivista e estática prevaleceu no passado. Por meio da análise de documentos curriculares da RMEF, pretende-se demonstrar que esses registros não são meros reflexos neutros do passado, mas construções sociais carregadas de significados e intencionalidades. A pesquisa aborda questões essenciais relacionadas à gestão, interpretação e disseminação dessas informações, bem como suas implicações para a historiografia e a memória coletiva. Ao final, espera-se contribuir para

uma compreensão mais dinâmica e abrangente dos documentos como elementos fundamentais na construção da narrativa histórica.

Esta última seção também se dedica à análise dos documentos curriculares da RMEF no período de 1976 até 2022, organizando-os em diferentes marcos históricos. Essa subdivisão permite uma visão cronológica das rupturas e permanências (Vincent; Lahire; Thin, 2001) nas práticas curriculares. Cada período é contextualizado dentro das políticas educacionais vigentes, destacando os principais desafios e inovações que marcaram cada fase.

São abordados os documentos curriculares dos primeiros anos da RMEF, desde sua fundação até a década de 1980, destacando as influências das políticas educacionais nacionais e as adaptações locais. A análise subsequente foca nas décadas de 1990 e 2000, períodos marcados por reformas educacionais significativas que impactaram diretamente a estrutura e o conteúdo dos currículos municipais. Por fim, a última subseção examina os documentos mais recentes, com ênfase nas tendências contemporâneas e nas novas diretrizes pedagógicas que estão sendo implementadas.

Figura 2 – O tracejamento metodológico do terceiro capítulo



Fonte: Figura metodológica elaborada pela autora.

Ao longo de suas análises, o capítulo também considerou as materialidades desses documentos, discutindo como sua preservação, forma de armazenamento e acesso influenciam a forma como a memória educacional é construída e mantida. Essa abordagem integral destaca a importância dos documentos e das materialidades na construção de uma memória educacional coletiva.

3.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: 1976 A 2024

Para compreender os espaços dos NEIMs, é necessário também entender o contexto maior, ou seja, o seu entorno e o lugar que ocupam na Rede à qual pertencem. Para isso, apresenta-se um breve histórico da RMEF, com base nos dados da pesquisa de Ostetto (2000) intitulada “Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal”, que buscou mapear aspectos da criação e expansão da rede municipal. O processo de criação e desenvolvimento das instituições de Educação Infantil no município de Florianópolis seguiu, de alguma forma, a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil:

Inicialmente cumprindo a função primordial de atendimento às crianças ‘carentes’, guardando-as e alimentando-as enquanto suas mães trabalhavam fora do lar, vai mesclando-se, no decorrer de seus vinte anos de existência, com um trabalho de preparação para a escola de primeiro grau, onde os exercícios de coordenação motora predominam. Vai, enfim, avançando em concepções próprias de seu tempo, como por exemplo, a defesa do desenvolvimento e da autonomia como metas da educação nos anos 80, e a defesa da brincadeira e da linguagem como eixos metodológicos, nos anos 90 (Ostetto, 2000, p. 28).

Ser examinada sob essa perspectiva histórica pode fornecer subsídios para desvendar informações, elementos, acontecimentos e situações que acabam sendo ofuscadas pelo decorrer do tempo cronológico. Possivelmente, o grande obstáculo para associar e reconstruir essa história reside na falta de documentação, na dificuldade de acesso aos arquivos ou na falta de zelo por eles, desconsiderando, assim, a importância fundamental desses registros.

Nos anos 1990, a professora Luciana Ostetto deu o primeiro passo no estudo específico da história da referida Rede e salientou em sua pesquisa:

Porém, quando se trata de dados quantitativos, taxas, espaço físico, recursos, será que não existiria uma documentação sistemática? Infelizmente, não! Pude constatar, com pesar, a desorganização e a falta de documentação na Secretaria de Educação

Municipal. Não havia um arquivo organizado, e parecia nunca ter havido, pois as pessoas da secretaria não tinham conhecimento ou controle do que existia, ou não, em termos de documentos sobre educação infantil. Pude encontrar somente um armário, mais parecido com um depósito de coisas velhas do que propriamente um arquivo que reunia dados e documentos sobre educação municipal... localizado na ASPLAN (Assessoria de Planejamento da Secretaria de Educação). Tristeza! Foi o que senti inicialmente e, em seguida, pensei: é assim que se trata a história da educação... feito coisa velha, sem valor! Aliás, problema crônico no Brasil, a falta de dados, de memória, de estatísticas confiáveis. (Ostetto, 2000, p. 73-74)

Adentrar-se nesse contexto histórico, como acesso principal desta pesquisa, constitui-se no objetivo de compreender o espaço que se pretende investigar, quais agentes recorrer e quais documentos devem ser utilizados para a apropriação desses dados históricos. É nessa perspectiva que se destaca a importância de Ostetto (2000), em “A Educação Infantil em Florianópolis”, e Rocha (2019), em “Indispensáveis em todas as escolas: uma incursão no mundo dos objetos escolares”.

A Educação Infantil na RMEF teve início no ano de 1976, com a criação do Projeto Núcleos de Educação Infantil, pela então Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). A história das creches da rede pública de Florianópolis começa, então, em 1979, quando o Núcleo de Educação Infantil Coloninha, após a construção de um novo prédio e a ampliação do atendimento às crianças menores de três anos, passou a ser denominado Creche Professora Maria Barreiros, com atendimento integral para as crianças menores e parcial para as mais velhas. Esse é um marco na história da Educação do Município, pois, a partir desse ano, inicia-se o atendimento a crianças de zero a três anos, com um espaço construído especificamente para essa etapa da educação.

Naquele período, tem início a história da creche pública da rede de educação de Florianópolis, já com prédio próprio, diferentemente dos núcleos até então existentes, que funcionavam em prédios adaptados, como capelas e escolas desativadas. Sobre a criação de seu projeto arquitetônico e configuração, há poucos dados disponíveis. A planta catalogada dessa creche, preservada na Secretaria de Obras do município, corresponde à sua configuração atual, já modificada em relação ao projeto inicial. Nela, é possível confirmar as informações apresentadas no estudo feito por Ostetto (2000), que indicam que o prédio foi construído por meio do *Projeto Cura* - sigla de Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada -, instituído pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), responsável pela assinatura da planta em setembro de 1977. Além disso, apurou-se que o mesmo projeto, pelo menos em sua concepção original, previa também a construção de um centro social urbano nas imediações da creche.

O *Projeto Cura* tinha como objetivo promover a melhoria das condições de vida “[...] urbana das comunidades, através da alocação de recursos para ampliação em infra-

estrutura e equipamentos urbanos, de acordo com as possibilidades econômicas e as aspirações da população” (Brasil, 1973, p. 1 *apud* Ostetto, 2000, p. 69). Segundo os dados apresentados pela autora, as salas destinadas ao berçário eram bem pequenas, mal comportando os berços. As referências para o funcionamento desse espaço foram colhidas no Educandário Santa Catarina. Essas pequenas salas eram três, “[...] cada qual com seis berços, dispostos três de cada lado encostados na parede, deixando no meio um ‘corredorzinho’” (Ostetto, 2000, p. 72). Posteriormente, uma reforma unificou esses espaços em uma única sala mais ampla, com a retirada das paredes. Os profissionais contratados para atuar com as crianças eram professores com, no mínimo, formação em magistério de segundo grau, auxiliados por outro profissional, atualmente conhecidos como “auxiliar de sala” na Rede.

A RMEF tem quarenta e oito (48) anos de história, pois seu advento ocorreu em 1976, conforme o breve histórico registrado anteriormente. Essa data representa um marco para a Educação Infantil da capital catarinense, pois, a partir desse ano, encontram-se notícias e registros sobre o atendimento público a crianças pequenas no âmbito da administração municipal, justificando, assim, o arco temporal estabelecido para esta pesquisa.

A Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, nos últimos anos, cresceu e se expandiu, atendendo atualmente, segundo dados da SME, aproximadamente 16.268⁸ crianças em um total de 92 NEIMs, denominação dada às unidades criadas e mantidas exclusivamente pelo município. Essa nomenclatura foi instituída apenas em 2018, por meio do Decreto nº 18.494 (Florianópolis, 2018), com a finalidade de unificar as denominações das instituições públicas de Educação Infantil. Antes desse ato administrativo, as unidades eram classificadas de duas formas distintas, de acordo com as características de atendimento: As unidades que atendiam crianças de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses, em período integral, eram chamadas de creches; já as que atendiam crianças na idade de pré-escola, a partir de quatro (4) anos, em período parcial (matutino ou vespertino), eram denominadas NEI.

Os NEIMs estão distribuídos geograficamente por cinco regiões, sendo dezesseis (16) no continente, vinte e oito (28) no Centro, seis (6) no Leste, dezesseis (16) no Norte e dezenove (19) no Sul. Essas unidades atendem crianças na faixa etária de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses, em período integral, das 7h30 às 18h30, ou em período parcial, das 8h às 12h e das 13h às 17h, geralmente para crianças de quatro (4) a cinco (5) anos e onze (11) meses.

⁸ Dado fornecido por Diretoria de Planejamento e Dados educacionais (DIPED), setor da SMEF responsável pela administração das vagas na Educação Infantil (novembro/2022).

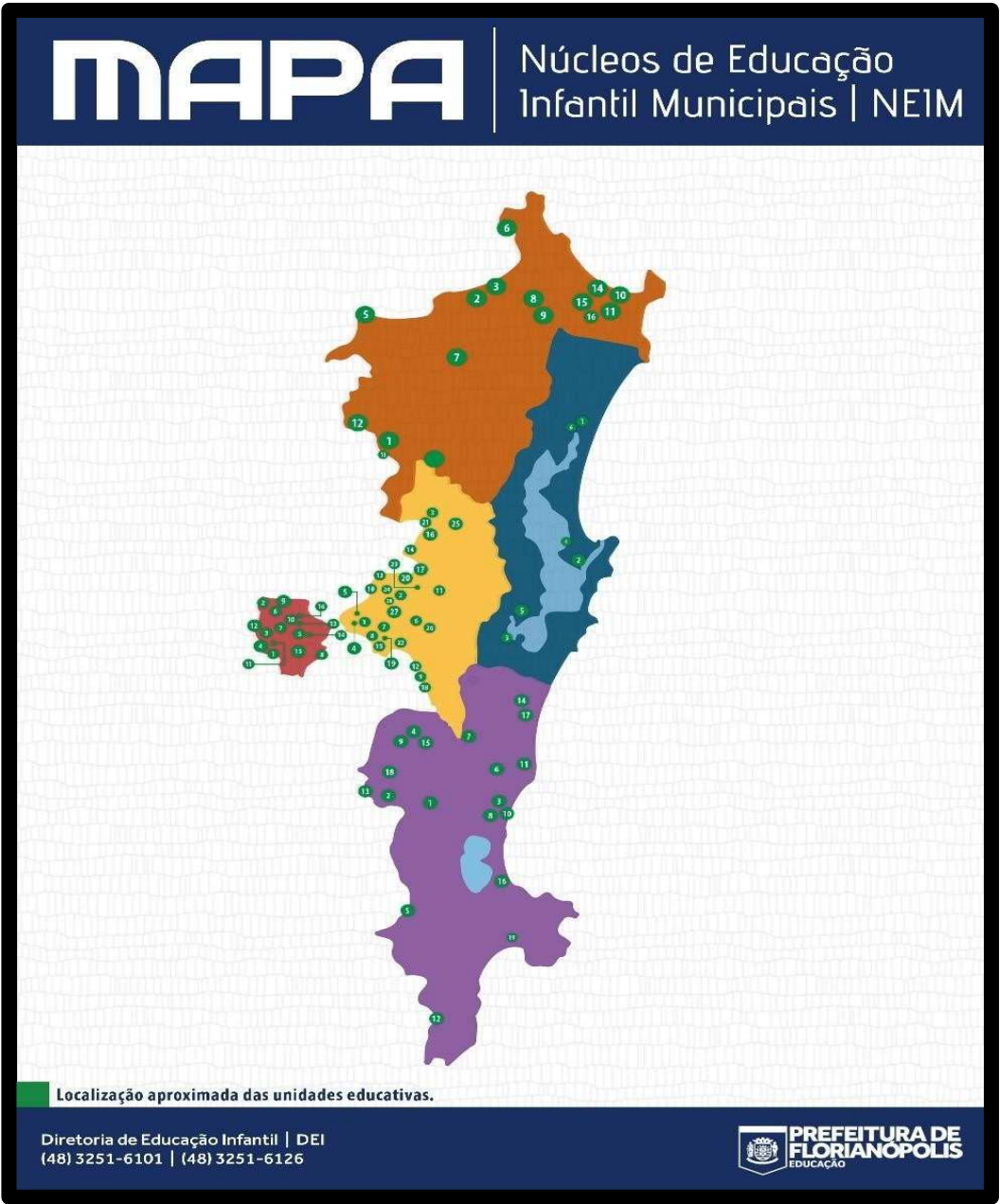
É importante ressaltar que a RMEF é responsável por estabelecer normas para o funcionamento e a supervisão da Educação Infantil em todo o âmbito do Sistema Municipal de ensino, seja privado, conveniado ou público. Todo o processo de autorização para construção, abertura, funcionamento, encerramento das atividades, mudanças de nome, CNPJ, mantenedor ou alterações significativas na proposta pedagógica das instituições obrigatoriamente passa pela DEI – SMEF. Além disso, todas as instituições educativas do município permanecem sendo orientadas e supervisionadas por essa mesma diretoria durante todo período em que suas atividades estiverem em funcionamento.

Sendo assim, trata-se de um total de duzentos e trinta e oito (238) instituições de Educação Infantil em toda capital catarinense, haja vista que, para além dos noventa e dois (92) NEIMs mencionados, o sistema de ensino municipal é composto também por cento e trinta e cinco (135) instituições educativas particulares, que são instituídas e mantidas por pessoa física ou jurídica de direito privado. Onze (11) instituições são conveniadas, fazendo parte da OSC. Elas também são de direito privado, mas atuam em regime de mútua cooperação com a Administração Pública, por meio de uma parceria celebrada entre ambas, na qual as instituições possuem total autonomia pedagógica e administrativa. No entanto, recebem fomento e verbas públicas para a manutenção das atividades, que podem incluir a contratação de profissionais, a compra de material escolar, reformas estruturais e, em alguns casos, subvenção social destinada à alimentação e ao suporte nutricional⁹.

A seguir, pode-se localizar, no mapa de Florianópolis (SC), a organização geográfica com a quantidade de NEIMs da Rede pública distribuídos em cada uma das cinco (5) regiões, destacadas por diferentes cores.

⁹ Dados disponibilizados pela DIPED.

Figura 3 – Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipais



Fonte: Diretoria de Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2023).

Segue abaixo a tabela com a legenda do mapa por região, indicando o nome de cada NEIM, seguido pelo bairro em que está localizado.

Figura 4 – Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipais – divisão por região



Fonte: Diretoria de Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2023).

Para além dos aspectos tratados até aqui, embora essenciais, da instalação da primeira unidade educativa da RMEF destinada à Educação Infantil e de outros aspectos da identidade geográfica e física da referida Rede, faz-se necessário discutir as especificidades e os aspectos essenciais da Educação Infantil, por meio da proposta curricular pensada e efetivada na primeira etapa da Educação Básica da referida Rede. Nesse sentido, as autoras basilares para essa discussão serão Ostetto (2000) e Rocha (1999).

A RMEF possui fundamentos baseados na *pedagogia da infância*. As ações pedagógicas têm como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. A *pedagogia da infância* admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), em que os atos de cuidar e educar são indissociáveis.

Tomando como pressuposto que toda a apropriação cultural e qualquer aprendizagem são resultados de uma relação social e partilhada de significados coletivos, essa perspectiva indica propostas pedagógicas para as quais as interações, as brincadeiras e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia (Rocha, 1999). São essas algumas das reflexões que este estudo procura problematizar, fundamentado em material obtido em fontes histórico-documentais, por meio da etnografia de arquivos (Costa, 2010). Para tanto, o próximo subtítulo trata de historicizar um conjunto de documentos curriculares da RMEF, abordando o contexto, a elaboração e as materialidades possíveis de serem identificadas nesses documentos.

3.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DA RMEF (1976 a 2022): CONTEXTO, ELABORAÇÃO E MATERIALIDADES

Na área de História, as produções científicas também tomam por base a utilização de documentos. Le Goff (1996), em sua obra *Documento/Monumento*, disserta sobre as possibilidades de usos dos documentos pelos historiadores, argumentando, por exemplo, com Lucien Febvre, que defendeu a impossibilidade de fazer História sem documentos escritos, ou como Samara, que afirmou, no século XIX, que não haveria *História* sem eles.

Le Goff (1996) expõe a necessidade de perceber o documento como uma construção, como um “produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder”, sendo, então, necessário perceber, não apenas como um documento, mas sim como um monumento.

Entende-se que o autor francês não estava se referindo única e exclusivamente aos documentos arquivísticos, considerando que a história não trabalha apenas com este tipo de fonte, mas com todos os demais tipos de documentos, incluindo aqui os de legislações

curriculares, por entender que eles também são frequentes na historiografia, sendo elementos representativos de seu tempo.

A despeito da relação documento/monumento, Le Goff (1996, p. 95) deixa evidente a importância de cada um deles: “Os materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador”. Cabe ao historiador identificar e definir suas fontes, pois o documento não é inócuo e, segundo o próprio Le Goff, “[...] uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram... esforço para as sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprias [...]” (Le Goff, 1996, p. 103).

Um dos objetivos de uma pesquisa de cunho documental, sob o viés da historiografia, deve ser o de ampliar a noção de documento:

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica (Le Goff, 1996, p. 104).

Inicialmente, existia um peso muito grande dado pela Escola Positivista ao documento escrito, que passa a se modificar a partir da Escola dos *Annales*. Antes, era apenas o documento manuscrito; hoje, a ideia foi ampliada: “Se a concepção do documento não se modificava, o seu conteúdo enriquecia-se e ampliava-se. Em princípio, o documento era, sobretudo o texto” (Le Goff, 1996, p. 539).

Tentando dar um novo enfoque a esta visão estática e monolítica da construção histórica, pretendemos inserir este texto em uma concepção que abandone o determinismo, atingindo, assim, o movimento inerente ao desdobramento dos acontecimentos históricos, a partir dos documentos curriculares voltados à Educação Infantil produzidos pela RMEF.

Todavia, alguns questionamentos ressurgem: Como tratar os documentos? Como gerenciar as informações? Como disponibilizá-las à sociedade? Como interpretar seus indícios? Como enfrentar as consequências desse conhecimento? Como absorver essa experiência? E, como sugere Foucault (1995), como identificar as continuidades e discontinuidades que elas revelam no presente? Essas são algumas das perguntas que esta pesquisa busca explorar, a partir de acervos, coleções e arquivos, pois estes se estabelecem como espaços para busca de dados, informações e construção da narrativa historiográfica, que constituem fontes para a História da Educação, manifestação ou representação da memória da Rede de ensino de Florianópolis, *locus* desta pesquisa.

A análise desse conjunto de documentos curriculares permite uma apropriação das concepções descritas acerca de materialidades na e para a Educação Infantil da RMEF. Os documentos curriculares de 1976 a 2022 trazem uma gama de informações sobre o contexto histórico, a elaboração das propostas educacionais e as materialidades envolvidas. Ao examinar esses documentos, é possível identificar as bases teóricas e práticas que moldaram a Educação Infantil ao longo dos anos, proporcionando uma compreensão mais profunda das rupturas e permanências nas concepções pedagógicas da RMEF.

Antes de investir nos documentos específicos de cada um dos NEIMs, essa abordagem histórica é fundamental. Ela permite historicizar as propostas da Educação Infantil de modo mais amplo, oferecendo um panorama das diretrizes e práticas que orientaram a Educação Infantil em diferentes períodos. Ao entrecruzar fontes variadas, é possível compreender aspectos das materialidades e da arquitetura dos NEIMs, bem como interpretar as possíveis representações de criança, infância e Educação Infantil presentes nesses documentos.

Essa análise integrada dos documentos curriculares oferece uma perspectiva mais abrangente e contextualizada, essencial para entender como as concepções de materialidade influenciaram e foram influenciadas pela prática educativa na RMEF. Além disso, possibilita uma reflexão crítica sobre as representações de criança, infância e Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas adotadas, contribuindo para a construção de uma primeira etapa da Educação Básica mais consciente e sensível às necessidades e aos direitos das crianças.

A década de 1990, para a Educação Infantil brasileira, foi demarcada pela publicação de diferentes documentos: orientadores, curriculares e legislativos, que resultaram da conquista de direitos provenientes do movimento de diversos grupos da sociedade (Teles, 2018). A principal dessas bandeiras levantadas foi a que defendia e ainda defende o rompimento da Educação Infantil tanto com a demarcação de práticas educativas assistencialistas quanto com a concepção dessa etapa educativa como preparação para o Ensino Fundamental. Sob a defesa de uma proposta renovada, a Educação Infantil passou a ser concebida como espaço indissociável de cuidado e educação, visando ao desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e 11 meses, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Apregoando novas concepções, os currículos para a Educação Infantil colocaram em cena a brincadeira, as interações sociais e as linguagens como eixos estruturadores das propostas pedagógicas (Brasil, 2009a), devendo prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. Em consonância com as novas narrativas apresentadas por documentos orientadores, as materialidades também ganham força ao se considerar a infância e sua educabilidade nos espaços da Educação Infantil.

Nessa esteira de (re) organizações e revisões de suas concepções, espaços e tempos, a Educação Infantil de Florianópolis – SC também avaliou sua realidade e propôs, em seus documentos orientadores, referenciais, descrições e narrativas que contemplam aspectos relacionados às materialidades nos tempos e espaços vivenciados pelas crianças nos NEIMs.

A Educação Infantil no município de Florianópolis tem seus pressupostos teórico-metodológicos pautados no documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (Florianópolis, 2010), de caráter orientador, com 205 páginas, cujo objetivo é estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil no sistema educacional. Como o documento possui autoria declarada, será utilizada Rocha (2010) como referência, uma vez que o tratamento analítico dedicado ao texto o considera um documento oficial da RMEF; portanto, as ideias expressas pela autora são tomadas como aquelas assumidas oficialmente pela rede de ensino.

Rocha (2010) reafirma o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja função se sustenta no respeito aos direitos fundamentais da criança e na garantia de uma formação integral, orientada para as diferentes dimensões humanas (linguísticas, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural). Isso se realiza por meio de uma ação pedagógica intencional, orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Rocha, 2010, p. 12). Quando Rocha (2010) aborda a questão metodológica ou a dinâmica da organização pedagógica, como referido no texto, defende que as experiências educativas se pautem na intensificação das ações das crianças.

Percebe-se que o trabalho na Educação Infantil está demarcado por uma especificidade, e sua função é sustentada nos direitos da criança, sendo orientado para as diferentes dimensões humanas, com o objetivo de assegurar os processos de cuidar e educar nesta etapa da Educação Básica.

O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica ou metodologia se pautem na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo por meio das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos (Rocha, 2010, p.13). A autora assinala que o desenvolvimento das experiências educativas necessita acontecer por meio da apropriação dos sistemas simbólicos de referência, e que isso exige “[...] considerar a criança como ponto de partida”.

A responsabilidade de mediar a ação educativa indica um compromisso com o

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação do conhecimento em um âmbito mais ampliado e plural, porém, sem a finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade de conceitos (Rocha, 2010, p. 13). A concepção de aprendizagem subjacente a essa perspectiva teórica está definida em termos de “[...] desenvolvimento da ação educativa”, imbricado à ampliação das experiências do dia a dia como caminho para a propriação do conhecimento, sem ter como objetivo o ato de ensinar; ou seja, o objeto da *pedagogia da infância* é a preocupação com a própria criança.

Quanto às materialidades, que estiveram e estão em circulação nos NEIMs de Florianópolis, tomando o conceito de Peres e Silva (2011), podemos propor que estas permitem interpretações de *representações* (Chartier, 1990, 1991) sobre Educação Infantil, criança e infância, que no Brasil, por meio das *lutas de representações*, foram sendo travadas ao longo da história. Essas materialidades são passíveis de serem fontes e objetos de pesquisa, a partir das defesas da história cultural (Burke, 1992; Pesavento, 2003), que sustentam que há uma gama muito maior de fontes e objetos, deslocando-se da ideia de que somente seriam objetos de investigação os grandes ‘eventos’.

No contexto das pesquisas históricas, a cultura material desempenha um papel significativo na compreensão da Educação. A cultura material escolar abrange objetos, práticas e representações presentes no ambiente educacional, permitindo-nos examinar detalhes do cotidiano escolar, desvendar como a escola se manifesta e como os sujeitos a utilizam. Essa abordagem possibilita explorar a “caixa preta” (Julia, 2001) da escola, analisando minuciosamente os elementos que constituem a cultura escolar. Em suma, a cultura material escolar é um campo fértil para investigações históricas, possibilitando compreender como a escola se materializa e como os sujeitos interagem com ela ao longo do tempo. A análise dessas materialidades contribui para uma visão mais ampla da educação e da cultura escolar.

Defende-se que a possibilidade de tomar a cultura escolar como objeto histórico (Julia, 2001) permitiu delinear a circulação, nas instituições de Educação, de elementos de índole material (Frago, 2008), expandindo a concepção de que há, para além de uma cultura material escolar, uma cultura material da/para a Educação Infantil.

Ao abalizarem-se currículos, objetivos e práticas específicas para a Educação Infantil, atenta-se para a existência de uma cultura material da/para a Educação Infantil, visto que o rompimento com as concepções escolarizantes nos concedem delimitar a cultura material que *eco*a aspectos da Educação Infantil, sejam eles analisados por meio da arquitetura, dos brinquedos, dos objetos, dos utensílios, dos elementos da natureza e, inclusive, aqui

ênfatisados, nos documentos produzidos historicamente e em suas descrições, indicações e prescrições acerca das materialidades direcionadas à Educação Infantil.

Com base em seus ancoradouros, que mesclam posicionamentos epistemológicos, mas também políticos e ideológicos, o conjunto de documentos tomado nesta análise sustenta, entre suas narrativas, referências teóricas e iconografias, reflexões sobre a Educação Básica, na qual se inclui a Educação Infantil, etapa educativa que será destacado neste texto, tendo como público-alvo todos os sujeitos atendidos pela RMEF.

Le Goff (1996) alerta que as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas e que não há documento “inocente”, pois todos estão sempre permeados de intencionalidades. Além disso, não há verdades absolutas, totais ou irrefutáveis, uma vez que o documento é a concretização de representações de um dado momento histórico. Ainda no horizonte de Le Goff (1996), demarca-se que esse ir e vir na construção da inferência sobre a citação e imagem em destaque faz parte do processo de construção da história e sua função social, interagindo entre passado e presente.

Desse modo, evidenciamos que, embora tenha sido indicado o diálogo por blocos de documentos, essas discussões não aparecem de modo linear nas inferências, dado que as formulações e interpretações perpassam a relação entre o passado e o presente na construção das análises.

A Educação Infantil no Brasil passa a ser legitimada com a *Constituição Federal* (Brasil, 1988), quando a Carta Magna discorre sobre o direito das crianças à educação, bem como atenta para o dever do Estado e da família no cumprimento deste direito. Com a *Lei de Diretrizes e Bases* (Brasil, 1996), mais uma vez a Educação Infantil ganha destaque ao ser defendida como primeira etapa da Educação Básica. A década de 1990, com aquelas e novas conquistas, foi demarcada com e pela publicação de diferentes documentos: orientadores, curriculares e legislativos. Nenhum direito foi conquistado sem o movimento de diversos grupos da sociedade (Teles, 2018). No entanto, um dos mais evidentes movimentos foi o de estudiosos/as e pesquisadores/as da área da Educação Infantil, que defendiam/defendem o rompimento com práticas educativas assistencialistas e de preparação para o Ensino Fundamental, colocando em debate a dicotomia histórica entre as creches e os Jardins de Infância.

Com a defesa da indissociabilidade do educar e cuidar, passou-se a compreender que a Educação Infantil é ‘lugar’ de cuidado e educação, que visava/visa ao desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e 11 meses, complementando a ação da família e da

comunidade (Brasil, 1996). Também é um ‘lugar’ de encontro entre os saberes das crianças e os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Nesta esteira, ao se propor tal rompimento, evidenciaram-se questionamentos sobre as formas de organização dos currículos para a Educação Infantil, amparando-se em um currículo que tem como centralidade as crianças, seus marcadores sociais e suas múltiplas formas de viver a infância. Tais currículos ainda puseram em cena a brincadeira, as interações sociais e as linguagens como eixos estruturadores das propostas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2009a).

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. Em consonância com as narrativas apresentadas aqui, as materialidades (Peres e Silva, 2011) que estiveram e estão em circulação nas unidades educativas viabilizaram e viabilizam possibilidades de interpretações acerca das representações (Chartier, 1990; 1991) sobre a história da Educação Infantil no Brasil, incluindo, até mesmo, as ‘lutas de representações’ ao longo da história.

Tais materialidades podem ser fontes e objetos de pesquisa, a partir das defesas da história cultural (Burke, 1992; Pesavento, 2003), que sustentam a existência de uma gama muito maior de fontes e objetos, deslocando-se da ideia de que somente os grandes ‘eventos’, os grandes ‘vultos’ e personalidades ou documentos tidos como ‘fontes oficiais’ seriam objetos de investigação. Defende-se, na breve narrativa deste texto, que a possibilidade de tomar a cultura escolar como objeto histórico (Julia, 2001) permitiu delinear a circulação, nas instituições de Educação, de elementos de índole material (Frago, 2008), expandindo a circunscrição de que há, na escola, uma cultura material escolar. Isso se redefine e se (re)nomeia como cultura material para/da Educação Infantil, buscando o deslocamento e afastando a concepção escolarizante própria do Ensino Fundamental.

Primeiramente, foram analisados os indicativos da história da Educação Infantil na rede municipal em quatro documentos municipais, que parecem representar os movimentos de construção do currículo para a educação das crianças pequenas. Com base nos dados do documento *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (1976), prosseguimos com a apreciação do *Currículo do Pré-Escolar* (1981), da *Apostila* (1982/1984) e do *Programa de Educação Pré-Escolar* (1988). Desses documentos, foram extraídos encaminhamentos sobre a organização dos espaços, tempos e materiais.

Porém, somente a partir de 1996 foi possível detectar com mais clareza outras concepções e, possivelmente, outras práticas na Educação Infantil, registradas principalmente

nos documentos do Movimento de Reorganização Curricular, que buscavam emancipar-se da marca assistencialista e compensatória arraigada nas práticas e nos cotidianos das unidades educativas da RMEF. 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 documentos, no sentido de apontar elementos de como se apresentam materialmente.

Sendo assim, segue abaixo quadro com a amostragem dos doze (12) documentos produzidos pela RMEF e selecionados para análise:

Quadro 5 – Documentos curriculares da RMEF (1976-2022)¹⁰

(Continua)

Ano	Documento	Capa ¹¹
1976	<i>Projeto Núcleos de Educação Infantil (SESAS)</i>	
1981	<i>Currículo Pré-Escolar</i>	

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

¹⁰ Embora existam outros documentos publicados pela RMEF durante este período, eles não foram incluídos na análise, uma vez que se trata de documentos orientadores que se baseiam nos aqui citados e analisados.

¹¹ Algumas das capas dos documentos consultados apresentaram-se ilegíveis devido ao desgaste do material original e ao tempo decorrido desde sua elaboração. Esse fato pode limitar a identificação de algumas informações textuais da capa, mas não compromete a análise do conteúdo documental e das materialidades, que permanecem acessíveis nas demais seções do documento.

Quadro 5 – Documentos curriculares da RMEF (1976-2022)

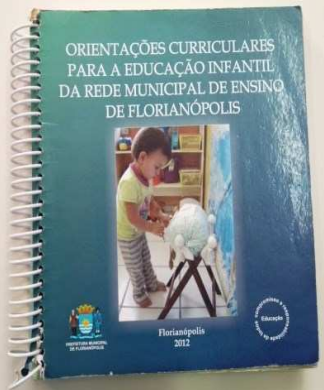
(Continuação)

Ano	Documento	Capa
1982/1984	<i>Apostila</i>	
1988	<i>Programa de Educação Pré-Escolar</i>	
1996	<i>Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - Educação Infantil</i>	
2000	<i>Síntese da Qualificação na Educação Infantil</i>	

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

Quadro 5 – Documentos curriculares da RMEF (1976-2022)

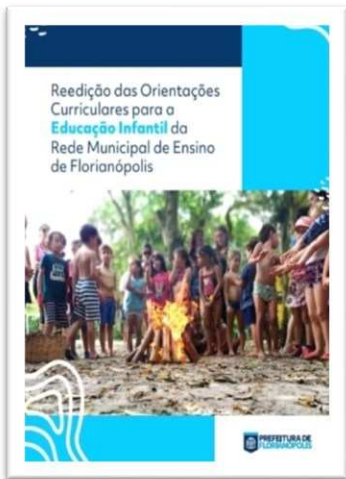
(Continuação)

Ano	Documento	Capa
2004	<i>Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas</i>	
2010	<i>Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil</i>	
2012	<i>Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal</i>	

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

Quadro 5 – Documentos curriculares da RMEF (1976-2022)

(Conclusão)

Ano	Documento	Capa
2015	<i>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</i>	
2022	<i>Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais Da Educação Infantil De Florianópolis: Contextualização Curricular</i>	
2023	<i>Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.</i>	

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

Em 1976, no panorama nacional da educação pré-escolar, surgiu em Florianópolis a proposta de atendimento às crianças pequenas, por meio do Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, elaborado pela

Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). Este projeto teve como base o documento nacional *Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional* (Brasil, 1975), embora a política nacional do Ministério da Educação (MEC) não fosse mencionada explicitamente no documento de Florianópolis.

Pesquisadoras como Brant (2013) e Waltrick (2008) destacam o alinhamento do projeto local com as diretrizes do MEC, que incluíam prevenir o fracasso escolar, atingir populações carentes, oferecer atendimento de baixo custo e orientar-se por uma educação compensatória. A intenção de transformar o projeto em um Sistema de Educação Pré-Escolar para Florianópolis foi confirmada por meio de Brant (2013), que justifica a necessidade pelo atendimento, baseado em dados sobre a demanda e as condições socioeconômicas das crianças.

O ‘fracasso escolar’ no contexto da Educação Infantil apresenta outra conotação, visto que esse termo é geralmente associado à Educação Fundamental. Neste sentido, o foco não está propriamente em ‘fracasso escolar’, mas em prevenir desigualdades que poderiam surgir nos primeiros anos de escolarização.

No contexto da Educação Infantil, o ‘fracasso’ poderia ser interpretado como a ausência de oportunidades adequadas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, devido a condições socioeconômicas desfavoráveis. Nesse sentido, as diretrizes do MEC e o projeto local em Florianópolis visavam oferecer um ambiente educacional compensatório e de baixo custo, que atendesse crianças em situação de vulnerabilidade, para que elas pudessem ter uma base sólida para sua trajetória educacional futura.

Defende-se que seria mais adequado, portanto, falar em ‘prevenção de desigualdades educacionais’ ou ‘garantia de equidade no acesso à educação’, no lugar de ‘prevenir o fracasso escolar’ quando nos referimos à Educação Infantil.

A documentação revelou uma preocupação com as carências físicas e intelectuais das crianças, especialmente em áreas rurais e periféricas da cidade. A expansão qualitativa da matrícula neste nível de ensino foi considerada essencial para prevenir danos irreversíveis ao desenvolvimento das crianças. A argumentação do projeto local, apoiada na "comprovação científica", possivelmente retirou esse respaldo do documento nacional do MEC.

Em termos de materialidade e recursos, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976) se destacava por uma listagem detalhada de materiais didáticos e estruturais necessários, como brinquedos pedagógicos, materiais de arte e instrumentos musicais, diferindo do enfoque do MEC, que priorizavam materiais simples e recicláveis. A abordagem local demonstrava uma preocupação com a qualidade e adequação dos materiais para as atividades pedagógicas.

Por fim, ao comparar o documento nacional *Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional* (Brasil, 1975) com o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976), observa-se uma influência significativa da filosofia da Escola Nova, que enfatizava a importância de materiais ricos e diversificados. A obra de Marinho (1952), uma referência central para as primeiras professoras da rede municipal, destaca-se como uma base escolanovista¹² que influenciou a elaboração do currículo da Educação Infantil na RMEF. A análise dos espaços físicos sugeridos pelo MEC parece evidenciar uma ênfase na simplicidade e funcionalidade, além da recomendação do uso da TV Educativa como ferramenta didática.

Ao comparar o documento nacional com as propostas locais, fica claro que o programa de Florianópolis adotou uma abordagem mais abrangente e detalhada em relação às materialidades necessárias para a Educação Infantil. A lista de materiais inclui itens que não são apenas funcionais, mas também cuidadosamente selecionados para promover uma variedade de experiências sensoriais, motoras e intelectuais. Essa ênfase na materialidade parece refletir uma preocupação em fornecer um ambiente educativo enriquecido e diversificado, que vai além das diretrizes gerais propostas pelo MEC. A especificidade dos materiais listados, como brinquedos pedagógicos, instrumentos musicais e materiais de arte, demonstra um compromisso com a qualidade do ambiente educativo e com a necessidade de atender às demandas específicas das crianças.

Além disso, o foco em criar espaços físicos adequados e seguros para as crianças também reflete um alinhamento com as ideias progressistas da Escola Nova¹³, que valorizavam a importância do ambiente físico no desenvolvimento infantil. A inclusão de áreas para atividades recreativas e a preocupação com a saúde e nutrição das crianças reforçam essa abordagem holística. Comparado ao documento nacional, que sugeria a utilização de espaços

¹² Na perspectiva da história da educação a base escolanovista refere-se a um conjunto de princípios e práticas educacionais associados à Escola Nova, um movimento pedagógico que emergiu no final do século XIX e início do século XX. A Escola Nova, também conhecida como Nova Escola, enfatizava a educação centrada no aluno, o desenvolvimento integral da criança e a aprendizagem através da experiência e da atividade prática, ao invés da simples memorização de conteúdo. Este movimento foi influenciado por teóricos como Dewey (1916), que defendiam uma abordagem progressista e democrática na educação. A história da educação, a base escolanovista representa uma ruptura com os métodos tradicionais e autoritários de ensino, promovendo uma visão mais dinâmica e adaptada às necessidades individuais dos alunos (Kramer, 1997).

¹³ O termo "Escola Nova" refere-se a um movimento educacional que surgiu no final do século XIX e início do século XX, como uma reação às práticas pedagógicas tradicionais e autoritárias da época. O movimento buscou uma abordagem mais progressista e centrada no aluno, promovendo métodos de ensino mais flexíveis e adaptados às necessidades individuais das crianças. Influenciado por pensadores como Dewey (1916) e Montessori (1909), a Escola Nova enfatizava a aprendizagem ativa, a experiência prática e o desenvolvimento integral do estudante. No contexto histórico da educação, a Escola Nova representou uma mudança significativa em relação à pedagogia tradicional, que era frequentemente rígida e baseada na memorização e disciplina. A ideia central era que a educação deveria preparar os alunos para serem cidadãos críticos e autônomos, capazes de pensar e agir de forma independente.

comunitários e adaptações simples, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976) parece ter envolvido um esforço considerável na tentativa de criar um ambiente de ensino com infraestrutura adequada e de boa qualidade para as crianças, o que indica uma compreensão avançada das necessidades educativas e uma intenção evidente em proporcionar um atendimento mais eficaz e cuidadoso às crianças pequenas.

Essa abordagem da RMEF não apenas destaca a importância da materialidade no ambiente educativo, mas também reflete um entendimento profundo das necessidades específicas da infância. Ao considerar tanto os aspectos físicos quanto os emocionais do desenvolvimento infantil, o documento local demonstra um compromisso com a criação de um espaço de aprendizado que é não só funcional, mas também ‘acolhedor’ e ‘estimulante’; notam-se esses aspectos na leitura analítica do texto documental, que não apenas trata das condições pedagógicas, mas também considera “o espaço físico e as interações humanas como elementos centrais para que o ambiente escolar cumpra seu papel” (Florianópolis, 1976, p. 34). Portanto, podemos dizer que o ‘acolhimento’ e o ‘estímulo’ tornam-se integrados a uma visão mais ampla de educação.

A inclusão de materiais que incentivam a criatividade, a exploração e a interação social pode revelar uma visão educativa que valoriza a criança como um ser integral, cujo desenvolvimento é favorecido por um ambiente rico e variado. Isso contrasta com a visão mais generalista e simplificada do documento nacional, que, embora forneça uma base importante, não atinge o mesmo nível de detalhe e especificidade. A política educacional de Florianópolis, portanto, pode ser vista como um exemplo no contexto da Educação Infantil no Brasil, buscando aprimorar a qualidade do processo educativo por meio de uma atenção cuidadosa às materialidades envolvidas. O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976) enfatiza essa abordagem ao afirmar que “um ambiente educativo deve ser concebido como um espaço que estimula a criatividade e a interação social, permitindo que a criança explore suas capacidades de forma holística” (Florianópolis, 1976, p. 45).

Essa abordagem contrasta com a visão presente em documentos nacionais, que, embora ofereçam uma base importante, não atingem o mesmo nível de detalhe e especificidade. O documento da RMEF ressalta que “a inclusão de materiais diversificados e atividades interativas é essencial para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências que vão além das abordagens tradicionais” (Florianópolis, 1976, p. 62).

No contexto do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976), a criança é vista como um sujeito ativo e integral, com potencialidades que devem ser exploradas e valorizadas. O projeto destaca que as crianças não são apenas receptoras passivas de

conhecimento, mas participantes ativas no processo educativo. Pode-se interpretar representações descritas de uma criança curiosa e criativa, cuja capacidade de aprender é amplamente ampliada por meio de um ambiente estimulante e interativo. O documento reflete essa perspectiva ao afirmar que a criança é vista como “um agente de seu próprio desenvolvimento, com habilidades e interesses únicos que devem ser nutridos através de experiências variadas e enriquecedoras” (Florianópolis, 1976, p. 30).

A infância, segundo o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, é representada como um período crucial para o desenvolvimento pessoal e social. O documento sugere que “o ambiente escolar deve refletir a natureza dinâmica e variada da infância, proporcionando oportunidades para que as crianças se engajem em atividades que promovam tanto o desenvolvimento individual quanto a socialização” (Florianópolis, 1976, p. 52), ou seja, enfatiza a importância de criar um ambiente educativo que respeite e valorize as fases distintas do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito às representações de Educação Infantil, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976) apresenta uma visão avançada e detalhada. A Educação Infantil é considerada um processo que vai além da simples transmissão de conhecimento. O documento enfatiza a importância de materiais didáticos diversificados e atividades que incentivem a criatividade e a interação social. A política educativa descrita no documento busca criar um sistema educacional que não apenas atenda às necessidades básicas de aprendizagem, mas que também promova um ambiente onde as crianças possam explorar livremente e desenvolver suas habilidades de forma holística. O documento afirma que “[...] a educação infantil deve ser estruturada de forma a permitir que as crianças se envolvam em experiências de aprendizado que são tanto estimulantes quanto significativas, refletindo uma abordagem pedagógica que valoriza o processo de desenvolvimento contínuo” (Florianópolis, 1976, p. 67).

Em 1976, o Brasil vivia um período de ditadura militar, o que influenciava fortemente as políticas públicas, incluindo as educacionais. O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976) deve ser compreendido dentro desse contexto, marcado por limitações à liberdade pedagógica e pela priorização da conformidade com normas estatais. No entanto, o documento de Florianópolis parece refletir uma tentativa de promover uma educação mais centrada na criança e focada no desenvolvimento integral, ainda que imersa nas restrições do período.

Portanto, conforme a leitura analítica do documento, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Florianópolis, 1976) representa uma visão da Educação Infantil que valoriza a *criança* como um ser ativo e criativo, a *infância* como um tempo de exploração e descoberta,

e a Educação Infantil como um processo educativo dinâmico e enriquecedor. Essas representações refletem um esforço para criar um ambiente educativo mais rico e diversificado, que favoreça o desenvolvimento integral da criança

O primeiro documento, *Projeto Núcleos de Educação Infantil – SESAS (1976)*, foi analisado nos parágrafos anteriores. Agora, ele será comparado ao segundo documento, *Currículo Pré-Escolar (1981)*, com um foco específico nas materialidades apresentada em ambos. O objetivo é traçar um paralelo que ajude a compreender as concepções de infância em circulação naquela época. Por materialidades declaradas, entendem-se aquelas diretamente indicadas, como no exemplo: “Procure usar sempre o mesmo berço para a criança” (Florianópolis, 1981, p. 3), em que o berço é explicitamente identificado como uma materialidade necessária. Já as materialidades requeridas, mas de maneira implícita, são aquelas para cuja utilização é subentendida pela indicação de determinado material. No caso de “Recorte e colagem” (Florianópolis, 1981, p. 7), entende-se que são necessários tesoura, revistas usadas e cola.

Parte-se da premissa de que as materialidades associadas ao trabalho com crianças pequenas podem revelar muito sobre as ideias educacionais vigentes. No que tange à base teórica do *Projeto Núcleos de Educação Infantil – SESAS (1976)*, recorreremos às observações de Ostetto (2000, p. 111), que caracteriza essa abordagem educacional como tendo um “caráter preparatório” e uma filiação à “Teoria da Privação Cultural”, frequentemente referida no sistema educacional como “Educação Compensatória”.

Por outro lado, no documento *Currículo Pré-Escolar (1981)*, destaca-se a definição de currículo como um “ambiente em ação”, o que levanta a questão de qual ambiente está sendo considerado como parte integrante desse currículo. Embora o documento não explicita sua base teórica, Steininger (2009, p. 54) sugere que, pela “concepção de desenvolvimento humano” implícita, ele se alinha à “teoria piagetiana”.

Ao analisar as materialidades mencionadas nos documentos, observa-se que o mimeógrafo ainda é considerado um “instrumento” relevante para o trabalho com crianças pequenas, embora seja indicado apenas uma vez ao longo de todo o texto, especificamente para crianças de 6 anos. O flanelógrafo também continua a ser destacado como um recurso didático importante para essa faixa etária.

Além desses, dois outros recursos são mencionados: o cartaz do tempo e o cartaz dos ajudantes do dia. O uso de um cartaz para organizar as atividades dos ajudantes já havia sido sugerido por Heloisa Marinho em 1952, na obra *Vida e Educação no Jardim de Infância*, e, em 1981, essa recomendação passou a integrar a proposta curricular de Florianópolis.

O quadro negro, símbolo clássico da escola primária, foi mantido nas salas de Educação Infantil. Introduzido no documento de 1976, quando a proposta educacional estava fortemente ligada à preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental¹⁴, o quadro negro permanece presente na proposta de 1981. Isso reflete uma coerência, dado que o objetivo geral deste novo documento é oferecer à criança condições para "adaptar-se ao meio escolar, através do desenvolvimento de habilidades motoras [...]" (Florianópolis, 1981, p. 2). Um material que chama a atenção nessa nova proposta é o caderno de prontidão, não mencionado no documento anterior.

Uma diferença significativa entre os materiais abordados nos dois documentos é a introdução da *sucata*. No documento de 1976, esse material não é mencionado, enquanto no documento de 1981 ele é destacado como essencial, sendo indicado para crianças desde a primeira infância até as mais velhas. Essa mudança reflete a conjuntura nacional da época. Vale lembrar que, desde o início da ditadura militar, a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos era caracterizada por espaços inadequados, com materiais pedagógicos precários e falta de qualidade profissional. Essas condições criavam ambientes educacionais pouco propícios ao desenvolvimento das crianças, como aponta a pesquisadora Rosemberg (2003, p. 180-181), levando ao risco de a educação se tornar uma verdadeira “rainha da sucata”.

Comparado ao documento de 1976, o de 1981 não menciona materiais ou espaços destinados à educação física, nem ao setor médico, embora o objetivo geral incluía "assistência à saúde e nutrição" (Florianópolis, 1981, p. 2). Entre as materialidades presentes, os livros de história permanecem, mas, nas sugestões de atividades, apenas "estórias infantis" são indicadas para crianças maiores de 18 meses.

Das 16 páginas do documento, as 6 finais são dedicadas às crianças de 6 anos; contudo, não há menção a atividades relacionadas às artes plásticas ou ao uso de papel, exceto de forma indireta, com a indicação de "flanelógrafo" e "cadernos de prontidão" (Florianópolis, 1981, p. 16). Em contrapartida, há uma ênfase em atividades de observação e abstração.

Apesar dessas limitações, o documento de 1981 representa um avanço nas materialidades ao sugerir o uso de livros de poesia e elementos da natureza, como flores, folhas, pétalas e vegetais. Considerando as devidas proporções e o contexto em que foi elaborado, conclui-se que esse documento não só mantém e aprimora as materialidades anteriores, mas também introduz novas práticas na Educação Infantil da RMEF, contribuindo para um

¹⁴ Essa nomenclatura só começou a ser utilizada oficialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

entendimento mais refinado do "espaço educativo, com intencionalidade pedagógica" (Ostetto, 2000, p. 121).

Na análise da *Apostila – SESAS (1982)*, conforme aponta a pesquisadora Ostetto (2000), o documento foi criado pela coordenadora do pré-escolar da SESAS, identificada no material como "Tia Marli". Essa apostila foi distribuída às instituições no segundo semestre de 1982 e, descrita como uma "proposta educativa fundamentada em datas comemorativas", funcionou como guia pedagógico até 1984 (Ostetto, 2000, p. 126).

O documento evidencia uma alternância entre duas concepções psicológicas: uma abordagem ambientalista da psicologia do desenvolvimento humano e uma visão inatista, na qual a professora é comparada a uma jardineira, responsável por cuidar de suas "plantinhas" (Steininger, 2009, p. 62).

O principal objetivo da *Apostila* foi oferecer sugestões de atividades pedagógicas relacionadas a datas comemorativas, organizadas por dias e semanas, de agosto a dezembro de 1982¹⁵. Desde o início, o documento chama a atenção, tanto pela frase "Para você, querida tia...", usada em um contexto oficial, quanto pelas implicações políticas e ideológicas que essa expressão carrega, conforme já discutido por outros autores.

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte da exigência política por sua formação permanente (Freire, 1997, p. 9).

Na sequência, o documento orienta as "tias" a não esquecerem que "a criança é suscetível às condições do meio ambiente, tanto por princípios biológicos quanto sociais". Além disso, direciona as diretoras ao ressaltar que a meta da Educação Pré-Escolar, ou Jardim de Infância, é "promover o desenvolvimento da habilidade de pensar, criar e recriar". O documento também enfatiza a importância de auxiliar a criança a "enfrentar situações novas, utilizar os conhecimentos que já possui e adquirir as informações necessárias", proporcionando-lhe, assim, condições para o pleno desabrochar de suas potencialidades (Florianópolis, 1982, p. 3; Ostetto, 2000; Steininger, 2009).

No texto dirigido às "tias" e diretoras, observa-se uma escassez de materiais listados em relação às atividades descritas no quadro mencionado. Além disso, a apostila não faz referência a brinquedos, mencionando apenas os brinquedos musicais, relacionados às

¹⁵ As demais apostilas, elaboradas para o ano de 1983 e 1984, não foram analisadas por não terem sido localizadas.

atividades cívicas. Embora a pré-escola incluía uma variedade de atividades, como pinturas, recortes, dobraduras e dramatizações, o enfoque parece estar predominantemente nos "desenhos mimeografados e exercícios grafo-motores" (Rocha, 1991, p. 51).

A proposta surge no início de um novo governo e, possivelmente por essa razão, apresenta uma mudança de direção em relação às orientações teóricas anteriores. A análise comparativa com as materialidades descritas em documentos anteriores revela uma ausência significativa de muitos desses materiais. Em 1981, o documento listava materiais como brinquedos de encaixe, anilina, barbante, massinha para modelar, lápis de cera, lixa, cartolina, sucata, brinquedos pedagógicos, discos, slides, bonecas, quebra-cabeças geométricos, livros de poesia, flores, folhas, pétalas, flanelógrafo, vegetais, fantoches, balão e bola. No entanto, o documento de 1982, editado apenas um ano depois, não sugere atividades que integrem esses materiais, mesmo sabendo que estavam disponíveis nas instituições. O flanelógrafo, anteriormente valorizado, foi removido, e os blocos lógicos só são mencionados nas atividades de novembro (Florianópolis, 1982, p. 46). Além disso, a Bíblia é incluída como material para um dia específico, sem considerar a laicidade da educação pública.

As sementes são propostas como materialidades, com a sugestão de que sejam plantadas na sala de aula para observar a germinação de “feijão, arroz, alpiste, batatas, etc.” (Florianópolis, 1982, p. 11). O documento recomenda essa atividade em dois momentos distintos: para crianças de 3 e 4 anos e, posteriormente, para aquelas de 4, 5 e 6 anos. Isso sugere que, se a recomendação for seguida rigorosamente, as crianças poderiam passar três anos realizando as mesmas experiências.

No contexto do projeto *Apostila*, observa-se que as materialidades exigidas nos projetos educacionais atuam como símbolos de projetos políticos e pedagógicos. A inclusão ou exclusão de certos materiais reflete diretamente a concepção de criança e de educação que se busca promover.

A reestruturação política vivida pelo país, especialmente com o fim da ditadura, teve reflexos significativos no município e, particularmente, na Secretaria Municipal de Educação (SME), criada em 1985. No ano seguinte, em 1986, assumiu o primeiro prefeito eleito de Florianópolis, acompanhado por uma nova equipe para a Divisão Pré-Escolar. De acordo com Eloisa Rocha (1991), a proposta desenvolvida nesse período buscava "novos rumos", com uma orientação centrada no construtivismo e fundamentada nas diretrizes do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental - PROEPRE (Rocha, 1991, p. 51). Segundo Oestreich (2011, p. 120), essa gestão procurou "ampliar a concepção de educação para crianças, com um enfoque mais educativo, mas não escolarizante".

De acordo com o documento *Programa de Educação Pré-Escolar*, o objetivo principal era “orientar a atuação dos profissionais da rede”, estruturando o programa com “textos teóricos que subsidiem as atividades pedagógicas propostas” (Florianópolis, 1988, p. 2). Além disso, o documento visava “estabelecer os princípios que devem nortear a prática pedagógica dos educadores da pré-escola e discutir as implicações desses princípios” (Florianópolis, 1988, p. 2).

O documento destaca que o intuito é “apresentar uma proposta viável de planejamento para cada nível de ensino pré-escolar oferecido pela rede municipal” e “demonstrar ao professor a importância de prever suas ações de acordo com os objetivos gerais e específicos estabelecidos para o pleno desenvolvimento das crianças” (Florianópolis, 1988, p. 2).

Adicionalmente, o documento enfatiza que “a ação pedagógica pressupõe um planejamento adequado”. Por isso, ele oferece “propostas de planejamento para cada nível de ensino pré-escolar da rede municipal” e procura “mostrar ao professor como prever suas ações de acordo com os objetivos gerais e específicos, visando o pleno desenvolvimento das crianças” (Florianópolis, 1988, p. 2).

Foi por meio do novo grupo que assumiu a SME em 1986 que as concepções da teoria piagetiana foram incorporadas à rede municipal de Florianópolis. Este documento reflete claramente a função pedagógica atribuída à pré-escola, destacando de maneira significativa “o papel profissional dos educadores de creches e Neis” (Ostetto, 2000, p. 134).

Na elaboração do documento, a seção geral inclui textos iconográficos, entre os quais se destacam três fotografias de crianças. Em uma delas, a origem é identificada como o NEI Santo Antônio de Pádua (Florianópolis, 1988, p. 14 e p. 25); nas outras, não há informações sobre a origem. O documento também apresenta uma série de desenhos feitos por crianças de 3 a 6 anos. Alguns desenhos têm nome e idade identificados, enquanto outros não. Embora se possa supor que se tratem de desenhos de crianças da rede municipal, apenas um é claramente atribuído, com a indicação “Trabalho em grupo - Creche Itacorubi, 1987” (Florianópolis, 1988, p. 51).

Destacam-se, ainda, dois desenhos realizados por uma criança de 3 anos. Ao lado do segundo desenho, lê-se: “Meu cachorrinho... Raquel, 3 anos” (Florianópolis, 1988, p. 25). A falta de identificação em alguns desenhos e o detalhamento excessivo do que a menina de 3 anos havia desenhado refletem concepções sobre o trabalho das crianças e o valor atribuído a essa linguagem na época. Mesmo hoje, ainda encontramos adultos que tentam descrever com palavras o que as crianças já expressaram por meio do traço.

O documento está dividido em partes. O “primeiro texto trata da introdução à prática piagetiana”, explicando como essa teoria entende “o ato de conhecer”; abordando o “processo de construção do conhecimento e alguns conceitos básicos, necessários para a primeira compreensão da teoria”. Na sequência, o texto “aborda os sucessivos estágios do desenvolvimento infantil (sensório-motor e pré-operatório)”. Trata-se de um material elaborado por outras instituições, das quais foi solicitado “oficialmente a permissão” para o uso, o que foi “prontamente atendido” (Florianópolis, 1988, p. 2). Para fins de análise, estamos chamando de primeira parte esse Documento Geral e, de segunda parte, o documento elaborado pelos profissionais da SME de Florianópolis, intitulado Planejamento na Pré-escola, que traz “os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, social, cognitivo e perceptivo-motor), juntamente com as sugestões de atividades” (Florianópolis, 1988, p. 2).

Em primeiro lugar, chama a atenção o grande número de materiais arrolados, juntamente com a afirmação: “O tipo de material que a criança utiliza não é o mais importante, nem tampouco o produto de seu trabalho; mais importante é a oportunidade de realizar livremente a atividade que escolheu” (Florianópolis, 1988, p. 13). Esta indicação leva a compreender que os educadores não deveriam se prender ao que as crianças produzem como um simples produto, mas, sim, focar no processo que cada uma vivencia ao ter acesso aos materiais ou à possibilidade de expressão criadora. Esse aspecto já denota uma grande alteração conceitual sobre o trabalho com as crianças.

Mais do que o volume, é importante destacar o que esse documento demarca em relação às crianças e ao processo por elas vivenciado, bem como ao tempo que devem ter para realizar tal proposição. Ele sugere disponibilizar às crianças “roupas velhas de adultos, fantasias, a ‘casinha de bonecas’, ‘ferramentas de brinquedo’, ‘caixas vazias’, ‘cabo de vassoura’”, elementos “suficientes para desencadear a brincadeira de faz-de-conta, tão importante para o desenvolvimento da criança pré-escolar” (Florianópolis, 1988, p. 17).

No *Programa de Educação Pré-Escolar*, a brincadeira e o faz-de-conta estão intimamente ligados ao tempo livre, livre de pressões e tensões. Quando materiais como sucata são indicados, juntamente com outros recursos, eles são incluídos como parte do repertório, mas sem a intenção de serem os únicos disponíveis para as crianças. Diferentemente de outros documentos, o de 1988 reconhece a sucata como um componente valioso para potencializar o faz-de-conta, e não como substituto para outros materiais ou brinquedos, dado seu papel específico.

Esse documento parece refletir uma compreensão de que o universo de materiais para o trabalho com crianças deve ser tão rico e diversificado quanto nossa imaginação ou a

concepção que temos da infância. Enquanto papéis de diferentes cores e tamanhos, lápis de cor e blocos lógicos já fazem parte da cultura material da Educação Infantil, o documento de 1988 amplia as possibilidades ao incluir pedrinhas, frutos, flores, terra, água e barro como materiais válidos para o trabalho com crianças. Assim, ele se afasta da ideia de "materiais inservíveis" mencionada no documento nacional de 1975 e se aproxima mais da proposta de "trazer um pouco do mundo" para dentro das instituições.

Entre os materiais de sucata, destaca-se a caixa de remédio. Com o tempo, houve um refinamento na escolha dos materiais, e algumas opções, como essa, foram retiradas do uso infantil devido aos riscos potenciais para a saúde. Atualmente, o uso de materiais não estruturados, como sucata, também está associado à consciência ambiental, especialmente pela reutilização de materiais.

O documento também sugere um grande número de atividades que utilizam alimentos. No entanto, com a crescente conscientização sobre o uso responsável dos alimentos, práticas como a confecção de colares de macarrão ou mosaicos de arroz colorido já não são mais tão comuns, embora atividades como o feijão no algodão ainda permaneçam presentes na cultura da Educação Infantil.

Apesar da oficialização da educação física na pré-escola durante esse período, o documento não menciona especificamente esse profissional. As atividades relacionadas ao corpo e ao movimento são reservadas para "a hora do recreio", envolvendo principalmente o uso do corpo, e há poucas sugestões de atividades que requerem materiais adicionais.

Pela primeira vez, o espelho é citado como um objeto educativo para crianças pequenas. O documento sugere que o espelho pode ser usado para que a criança "se veja de corpo inteiro" e compare seu corpo com o de outras crianças, identificando semelhanças e diferenças (Florianópolis, 1988, p. 30). Hoje, seria impensável ter uma sala de Educação Infantil sem um espelho, mas esse documento curricular foi pioneiro, especialmente ao compará-lo com os outros documentos orientadores e curriculares da RMEF que o antecederam, ao oferecer orientações sobre seu uso e incorporá-lo à cultura material da Educação Infantil. Embora o relógio não seja mencionado explicitamente, ele é uma peça essencial no cotidiano das instituições, marcando o início e o fim de atividades.

O documento também apresenta uma variedade de outros materiais, como sofás, bancos e itens que ampliam as possibilidades de brincadeira. A *casinha de boneca* é

mencionada novamente na entrevista com a primeira coordenadora da Rede¹⁶. Colchões e esteiras aparecem pela primeira vez, já que o momento de descanso para crianças maiores não havia sido abordado anteriormente. Além disso, o uso do quadro de frequência é introduzido. O projetor de slides, citado desde o documento de 1976, parece ter se tornado obsoleto e não é mais mencionado. A TV, por sua vez, ainda não é indicada.

O "caderno de prontidão", que havia sido mencionado em 1981 como caderno para uso das crianças, reaparece em 1988 como caderno coletivo para as/os professoras/es. Essa mudança é significativa, pois o caderno passa a ser utilizado para registro e observação, além de fomentar a partilha de responsabilidades entre os educadores. O uso do caderno é transformado para atender às necessidades dos adultos na Educação Infantil. É notável que o documento da década de 1980 já abordava atividades como observar, planejar, registrar e avaliar, práticas que continuam sendo relevantes para a atuação docente atual. A persistência dessas práticas sugere uma resistência em absorver completamente as mudanças no trabalho com crianças pequenas.

A inclusão de fotografias no documento indica que a máquina fotográfica já fazia parte do repertório, embora ainda não fosse amplamente utilizada para registrar e analisar o cotidiano das crianças. Atualmente, a fotografia é uma ferramenta comum na Educação Infantil, muitas vezes superando o uso do caderno.

Surpreende que o quadro negro só tenha sido mencionado como material educativo na segunda parte do documento, escrito pelas coordenadoras do município. Sendo um objeto já presente nos espaços educativos, sua inclusão pode parecer uma formalidade. No entanto, isso reflete a força cultural do quadro negro, um instrumento tradicional ainda utilizado nas escolas. A permanência desse material levanta questões sobre como a presença do quadro negro na Educação Infantil pode ser reinventada. Além disso, surgem perguntas sobre outras permanências e mudanças materiais que podem ter influenciado a abordagem pedagógica.

Dando sequência à apresentação dos documentos elaborados posteriormente, observa-se que, com o objetivo de indicar elementos curriculares mais sólidos, iniciaram-se discussões sobre a necessidade de estabelecer pressupostos para o trabalho com crianças pequenas. Foi nesse contexto que surgiu o documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular* (1996). Esse material representa o início de um movimento mais estruturado na formulação de diretrizes para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino

16 Entrevista realizada em março de 2013 com Sonia Dutra Luciano, primeira coordenadora da Educação Infantil da RMEF, concedida à pesquisadora Adriana Broering e utilizada em sua dissertação.

de Florianópolis (RMEF), refletindo, de certo modo, também o cenário nacional, que, no ano de 1996, estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica na LDBEN (Brasil, 1996).

Santos (2013) apresenta uma atenção minuciosa sobre os documentos elaborados pela SMEF, entre os anos de 1996 e 2012, e Rodrigues (2022) oferece uma análise detalhada sobre as materialidades dos documentos curriculares para a Educação Infantil da mesma Rede de ensino, no período de 1996 a 2020, sendo essas autoras referências para a elaboração desta dissertação. Em diálogo com estas obras, é possível perceber que, durante aquele período histórico inicial, em 1996, ainda não havia clareza na adoção de uma estrutura ou metodologia para Educação Infantil, e não se identificava um debate mais aprofundado e fundamentado sobre o que seria, de fato, o currículo, como comprova a seguinte citação, retirada do documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular* (Florianópolis, 1996):

Curriculo não é somente uma carta de intenções, um documento ideal. É no dia a dia das Creches e Neis que se delineia um curriculo mais amplo que qualquer documento. É nas situações educacionais que os indivíduos trazem consigo uma bagagem prévia de significados, de valores, de atitudes e de comportamentos adquiridos em outros espaços, conjunto este que irá construir o curriculo real (Florianópolis, 1996, p.).

Fica evidenciado que há uma distinção entre currículo real, currículo ideal e, pode-se supor, currículo praticado. Contudo, segundo Santos (2013), não há no documento qualquer conceituação do que se poderia entender por esses termos: “Nas referências bibliográficas, apenas um material cita currículo, de autoria de Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (2004).” Tal fato pode indicar um certo descompasso no que tange à compreensão sobre currículo e sua operacionalização no cotidiano das unidades educativas.

O documento de 1996, *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, assim como os que se seguiram e serão apresentados adiante, não discutem o currículo propriamente dito, mas já abordam aspectos que de algum modo permeiam a investidura em sua construção. A pesquisadora Rodrigues (2022, p. 88) também evidencia importantes características que compõem este documento:

[...] 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.

A gestão administrativa que esteve à frente da Prefeitura de Florianópolis, nos anos de 1997 a 2004, implementou medidas relacionadas à infância e à criança, não apenas no âmbito educacional. Na saúde, o Programa Capital Criança também ganhou força, buscando atender todas as crianças residentes na capital do Estado de Santa Catarina, com atenção especial aos recém-nascidos, visando à redução das taxas de mortalidade infantil. Na Educação, em especial na Educação Infantil, as políticas implementadas tinham como objetivo, conforme Oestreich (2011), aumentar a oferta de vagas por meio de três estratégias: parcialização do atendimento às crianças (oferta de vagas em período parcial), aumento de vagas (destinadas a crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar) e criação de turmas mistas ou agrupamentos. As instituições conveniadas, mantidas por organizações não governamentais sem fins lucrativos e que recebem recursos municipais, também foram incentivadas, ampliando a oferta de vagas nesses espaços.

No que se refere especificamente ao uso das materialidades nas unidades educativas, o documento faz inúmeras referências aos espaços, evidenciando um cuidado na compreensão da importância da estrutura física para as ações que acontecem no ambiente de convivência nas unidades educativas, enfatizando a criação de um espaço convidativo, organizado, preparado e estruturado. Assim, percebe-se a preocupação do documento em demarcar um ambiente com armários abertos e estantes na altura das crianças. O documento curricular *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) cita algumas materialidades específicas como mesas, cadeiras, armários, sucata, panelinha, bonecos, carrinhos, blocos de construção, fantasias, roupas velhas, maquiagem, bolas, bonecas, caixas, além de termos mais gerais como brinquedos, objetos e materiais.

No que tange a propostas pedagógicas, referenciais curriculares e documentos normativos e específicos para a Educação Infantil, destacam-se dois: *Síntese de Qualificação na Educação Infantil* (2000) e *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas* (2004), ambos resultantes de formações para profissionais atuantes nas unidades educativas, bem como de consultorias prestadas à RMEF.

O primeiro documento, resultado de encontros formativos realizados em anos anteriores, *Síntese de Qualificação na Educação Infantil* (2000), integra, junto a outros dois - *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental* (2000) e *O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova Práxis no Ensino Fundamental* (2000) -, um conjunto documental padronizado na sua forma e estrutura. De acordo com as análises

apresentadas por Santos (2013), “[...] os cadernos destinados ao Ensino Fundamental apresentam também maior qualificação em relação aos conteúdos, com exemplos práticos e orientados teoricamente.” Os três cadernos apresentam a mesma estrutura gráfica e *layout*. O documento que trata sobre a Educação Infantil totaliza 66 páginas e abarca 19 curtos textos, que variam de uma a seis páginas.

Ainda sobre as características que compõem este documento, Rodrigues (2022, p. 54) salienta:

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.

O ‘Quadro Geral da Qualificação da Educação Infantil/2000’ é o primeiro texto que aparece e traz um apanhado geral sobre os encontros formativos proporcionados pela RMEF, indicando modalidade, público-alvo, carga horária e período. Assim como esse texto, o último escrito, ‘Mostra Educativa’, também não é necessariamente considerado um texto formativo orientado teoricamente; entretanto, ambos informam sobre a estrutura e algumas atividades desenvolvidas nas unidades educativas. As demais produções estão atreladas e são de autoria de docentes ministrantes dos cursos formativos. “Os temas se diversificam e destaca-se a quantidade de textos que propõem metodologias de trabalho e temas para a Educação Infantil.” Tais escritos parecem apontar para uma preocupação com o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades educativas. Apenas dois textos se dispõem a tratar, embora brevemente, sobre temas de ordem mais teórica e de concepções de Educação. São eles: ‘Pedagogia da Infância/Dimensões Humanas’, de Marcia Regina Goulart Semer e Verena Wiggers, e ‘Infância, Educação Física e Educação Infantil’, de Deborah Thomé Sayão. Ainda sobre a estrutura dos textos, Santos (2013) complementa:

Os dezenove textos não parecem ter ligação entre si, dispensam linguagem acadêmica e centram-se mais nos objetivos das formações. Não há fotos, nem desenhos e, com exceção de três documentos, os demais não apresentam subdivisões ou tópicos no corpo do escrito.

Dos textos que compõem o documento, “[...] onze tratam sobre questões que envolvem currículo, embora a palavra em si seja citada apenas quatro vezes; nas referências bibliográficas aparece apenas um livro que se destina ao tema currículo”. Considerado de fácil compreensão, o documento foi amplamente distribuído entre professores, especialistas e

unidades educativas, com o objetivo de difundir um pensamento curricular em construção sobre a Educação Infantil (Santos, 2013).

Referente às materialidades presentes nas unidades educativas, os 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 um trecho retirado do documento, destaca-se que Ostetto (2000) problematiza a utilização de determinados materiais para definir o que é considerado pedagógico. A pesquisadora enfatiza que todos os momentos do cotidiano com as crianças também fazem parte do fazer pedagógico.

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)

Considera-se relevante destacar que a utilização da mesa, da caneta, do papel e do lápis - exemplos extraídos do excerto - não é, por si só, o que define as representações de currículo envolvidas. Pensar as materialidades em circulação e uso nas unidades educativas significa compreender que elas são mediadas pelas relações pedagógicas e intrinsecamente humanas, revelando uma dimensão social, como já enfatizaram Peres e Souza (2011) ao conceituar cultura material escolar.

Com o objetivo da (re)construção de 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” (Santos, 2013), foi lançado em 2004, o documento *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas* (Florianópolis, 2004), resultado de formações realizadas em anos anteriores. Assim como o material produzido anteriormente, esse documento buscou, em certa medida, dar continuidade ao trabalho desenvolvido, conforme explicita 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).

Os materiais produzidos diferenciam-se pela capa e pelo número de páginas, que chegou a cento e cinquenta. Pode-se dizer que este documento é visivelmente mais elaborado, não apenas em sua materialidade, mas também em relação ao conteúdo, que se organiza em cinco eixos: ‘O Cotidiano e o cuidado com a criança de 0 a 6 anos em Creches e Pré-Escola’, ‘Diferentes Linguagens’, ‘Temas Diversos’, ‘Educação Inclusiva’ e ‘Nutrição e Saúde’. As formações foram realizadas por meio de quatro modalidades de encontro: grupos de discussão, oficinas, ciclo de debates e palestras. A equipe de docentes responsável pela redação dos textos também ministrou os cursos da formação.

A respeito dos aspectos materiais atribuídos a este documento, Rodrigues (2022, p. 42) relata:

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 elucida a parte inicial do documento.

No que se refere ao conteúdo dos textos, pode-se afirmar que, na primeira parte do documento, dedicada ao tema “O Cotidiano e o cuidado com a criança de 0 a 6 anos em Creches e Pré-Escola”, o binômio cuidar/educar é enfatizado ainda mais. Esse entendimento é ampliado para abranger outros profissionais que atuam nas unidades educativas, como auxiliares de serviços gerais, servidores da limpeza e cozinheiras.

[...] não podemos continuar pensando que quem não tem estudo não pensa, não sabe, então também não pode educar. Pensar ainda sob esse ponto de vista é colocar-se numa perspectiva que desconhece a dimensão fundante que constitui o cuidar e o educar na direção da construção de uma pedagogia para a educação infantil. Nos parece que é hora de superar a dicotomia, a divisão formal que existe no cuidar da criança e educá-la nos espaços de educação coletiva (Florianópolis, 2004, p. 38).

A segunda parte, intitulada ‘Diferentes Linguagens’, foi ministrada em formato de oficinas, e subdivide-se em oito temas, abrangendo arte, sexualidade, corpo e movimento, linguagem escrita, leitura, jogos e brincadeiras, além da ação pedagógica por projetos. As oficinas foram destinadas aos profissionais que atuavam diretamente com as crianças, e os textos apresentam propostas de temas e atividades a serem desenvolvidas nas unidades educativas. No entanto, essas propostas não são apresentadas de forma prescritiva, como um

passo a passo, mas sim como sugestões, referências e introdução de novos conceitos e metodologias. No texto ‘A Educação Infantil e o termo projeto’, as autoras não elaboram um modelo padrão de projeto, mas oferecem direcionamentos por meio de dezessete perguntas ao longo do escrito, indicando possibilidades de trabalho com essa ferramenta pedagógica (Florianópolis, 2004).

A terceira parte do documento aborda “Temas Diversos”, apresentado por meio de ciclos de debates e palestras. Mais uma vez, o binômio educar/cuidar aparece com destaque; contudo, em um dos textos a discussão se inicia com uma abordagem sobre esses conceitos na pré-história. Sob uma perspectiva crítica, Santos (2013, p. 8) aponta que essa abordagem pode acabar “alimentando a ideia de que ele sempre existiu, afastando a perspectiva de construção social de ambos os conceitos, fato que se opõe, de certa maneira, à própria concepção defendida, mesmo que timidamente, pelos propositores de tal documento”.

A quarta parte, intitulada ‘Educação Inclusiva’, é composta por quatro textos que exploram aspectos legais e oferecem um panorama conceitual sobre deficiência física, visual e mental. No entanto, como observa Santos (2013, p. 9) “são poucas as interfaces com o trabalho pedagógico, seja na proposição de planejamentos e ações, seja na referência a documentos e pesquisas que pudessem de fato auxiliar o professor no exercício da docência”. Ainda assim, percebe-se uma preocupação com o atendimento a crianças com deficiência, possivelmente reflexo do aumento da demanda e do incentivo à inclusão desse público na educação regular, conforme a legislação vigente.

O documento encerra-se com três textos pertencentes à quinta e última parte: ‘Nutrição e Saúde’. O primeiro aborda aspectos alimentares e necessidades nutricionais, discutindo temas como aleitamento materno, desmame e nutrição do bebê. O segundo destaca questões relacionadas à higiene pessoal das crianças, bem como à organização dos objetos e do espaço físico. Para concluir, as docentes Hannelore Mitsuo e Mônica Rocha Castro Hofheinz escrevem sobre ‘Saúde Vocal’, um material direcionado a professores e auxiliares de sala, com o objetivo de informar e prevenir problemas decorrentes do uso inadequado da voz (Santos, 2013).

Os vinte e seis textos que compõem o documento, incluindo prefácio, são apresentados de maneira clara e objetiva, embora com pouco profundidade teórico. Parte dos escritos aborda aspectos legais, relatos de experiência e algumas conceituações. No entanto, não se percebe uma posição teórica mais marcada e fundamentada sobre concepções de infância, criança e Educação Infantil. Ainda assim, segundo Santos (2013, p. 10), observa-se:

[...] mais rigor quanto à apresentação dos textos que, em sua maioria, são finalizados com as referências bibliográficas, diferentemente do material editado no ano 2000. Entretanto, o percentual de textos que trata de currículo é bastante semelhante, 60%, com a palavra currículo aparecendo também quatro vezes. O que se amplia são as referências a documentos externos, totalizando cinco, o número de materiais de apoio relacionados ao tema.

No que se refere ao uso de materialidades nas unidades educativas, o documento destaca a importância dos brinquedos, da forma de organização dos espaços, do acesso das crianças e de sua autoria na ressignificação da lógica organizacional. Além disso, dedica um texto específico à discussão sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. O documento também enfatiza com veemência a proposta dos ateliês como uma alternativa para a organização dos tempos, espaços e materiais. Vale ressaltar que a lógica de organização dos espaços/*lugares* (Frago, 1998) por meio de ateliês e cantinhos representa uma forma diferente de pensar a estrutura educativa, promovendo o deslocamento de configurações rígidas que limitam as crianças e suas infâncias, restringindo sua autonomia e protagonismo.

É possível perceber que as bases da Pedagogia da Infância (princípio basilar para a prática pedagógica na RMEF), das múltiplas dimensões humanas e das especificidades da Educação Infantil, foram sendo adensadas desde os documentos do ano 2000, enfatizando que a *Pedagogia da Infância* segue sendo defendida no conjunto de documentos publicados de 2010 a 2023.

A partir de 2010, três volumes de documentos orientadores foram publicados, a saber: as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, de 2010; as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal*, publicada em 2012; e o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, publicado em 2015 (Florianópolis, 2010, 2012, 2015). Tais materiais, também com aporte teórico proveniente dos professores convidados a assessorar a construção do documento, oriundos da UFSC, objetivavam direcionar as práticas pedagógicas nas unidades educativas. Juntos, esses documentos compõem escritos elaborados com o compromisso de qualificar as práticas pedagógicas na RMEF, buscando garantir às crianças atendidas pelas instituições do município a educação a que têm direito.

O primeiro volume publicado desse conjunto de documentos, que leva o nome *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, foi editado em 2010 e chama a atenção pelo colorido das fotos, que compõem não só a capa, mas o corpo do trabalho como um todo. O documento é dividido em duas partes, precedido de apresentação e introdução. Elaborada pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, a introdução ressalta a importância de

se pensar no trabalho docente nas unidades educativas, respeitando os documentos curriculares e considerando os estudos de Vygotsky (1999).

Rodrigues (2022, p. 43) ao tratar sobre o documento, o descreve da seguinte forma:

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 [...].

Após essa introdução, o documento, que é dividido em duas partes, apresenta, na primeira, os textos produzidos por pesquisadores da infância, e que também ofereceram formação na rede de Florianópolis; a segunda parte contém relatos de experiências.

Seis textos compõem a primeira parte, sendo dois específicos sobre ações pedagógicas e estratégias de ação; um sobre formação de leitor e produção textual; um sobre corpo e movimento; um tratando arte e criação; e o último abordando a ação do supervisor na Educação Infantil. Os textos são bem fundamentados e, em sua maioria, frutos de pesquisas de mestrado e/ou doutorado. Há aprofundamento conceitual e de caráter metodológico, bem como certo rigor científico, estando todos os textos em consonância com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A segunda parte do documento, 'Relatos de Experiência', apresenta narrativas referentes à forma como o trabalho pedagógico se constrói em algumas unidades educativas. Dez relatos de unidades educativas aparecem em textos independentes, mesclando fotos com narrativas sobre como cada unidade viabiliza seu trabalho pedagógico. Os textos são compostos, em sua maioria, por até quatro autores; entretanto, dois textos apresentam, como autor, o nome da unidade educativa, indicando autoria do coletivo que atuava na unidade educativa.

Embora não haja nos relatos uma descrição expressa quanto à fundamentação teórica e concepções de criança, infância e Educação Infantil - conceitos fundamentais ao se pensar em constituir um currículo que atenda às necessidades desta etapa da Educação -, ainda assim, é um documento que traz, em todos os seus escritos, inclusive nos relatos de experiência, elementos pertinentes para a elaboração de um currículo. De modo geral, os textos tratam da brincadeira, embora com ainda pouco detalhamento, tema que virá a ser cada vez mais adensado nos documentos posteriores; nas referências bibliográficas, aparecem seis trabalhos sobre questões curriculares.

O professor britânico Godos (2005), em seus estudos sobre currículo, convoca a pensar nas relações existentes entre o currículo escrito e o currículo ativo, ou seja, o que é posto em prática. Para esse autor, “não basta estudar apenas o que está contido no que determina o currículo escrito, é preciso que se analise aquilo que efetivamente é realizado na ‘sala de aula’, pois isso é igualmente currículo”. Nessa esteira, os documentos produzidos pela SMEF apresentam, de forma expressa, sobretudo o documento lançado em 2010, relatos de projetos e atividades ocorridas nas unidades educativas, que nada mais são do que componentes de um currículo ativo.

As variações dos termos: material, materiais e materialidade, relacionados aos espaços de Educação Infantil, aparecem inúmeras vezes neste documento, e 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 acima 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.

O segundo documento, editado no ano de 2012, segue, como já dito anteriormente, um formato muito semelhante ao trabalho já descrito. As *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* da RMEF são, sem dúvida, o documento mais próximo de um currículo lançado; não somente por trazer em seu título essa palavra-chave, mas por, de fato, propor eixos temáticos bem fundamentados em bases legais e empíricas a fim de direcionar o trabalho pedagógico nas unidades educativas.

Destaca-se que as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* da Rede Municipal de Florianópolis totalizam 264 páginas e têm forma semelhante ao documento lançado em 2010. Dividido em quatro partes, precedidas de breve apresentação e introdução, o documento, rico em cores e fotos, apresenta, na primeira parte, o texto da professora Eloísa Acires Candal Rocha, antes publicado no documento de 2010, seguido da resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009a).

A segunda parte, ‘A Brincadeira’, anunciada como “[...] uma das atividades centrais da vida da criança” (Florianópolis, 2012, p. 34), trata da importância dessa atividade socialmente construída e que deve ser o eixo estruturante e estruturador do trabalho pedagógico nas unidades educativas. O texto, com vinte e uma páginas e fotografias, nas quais é possível identificar crianças em situações de brincadeira, traz algumas considerações sobre como as brincadeiras estão acontecendo nas unidades educativas. Dá ênfase à importância do brincar como atividade cognitiva e social, apoiando-se em Brougère (2002) e Vygotsky (1994).

Ao final, três páginas são destinadas a algumas prescrições de como o professor deve entender a brincadeira, bem como articulá-la ao seu planejamento, observações, registros e avaliação.

A terceira parte, ‘Núcleos da Ação Pedagógica’, subdivide-se em três tópicos: Relações Sociais e Culturais; Linguagens (Oral e Escrita; Visual; Corporal e Sonora); Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais (Florianópolis, 2012). Essa é a parte mais extensa, totalizando cento e setenta e cinco páginas nos três textos que procuraram dar ênfase às atitudes e atribuições docentes, tornando-se, em certa medida, repetitiva, como o primeiro texto destaca: “As indicações desse núcleo de ação, em certa medida, introduzem as que serão desenvolvidas nos núcleos que seguem [...] o que também acarretará a repetição de algumas delas ao longo do documento” (Florianópolis, 2012, p. 92).

Em seu estudo, Rodrigues (2022, p. 96) 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.

Os três núcleos apresentam referências a documentos elaborados pelo governo federal, desde leis a diretrizes curriculares nacionais, finalizando os escritos com pequenas sínteses de como o professor deve, a partir do exposto, organizar e conduzir sua prática pedagógica: “Proporcionar às crianças dos grupos maiores a autonomia para se servirem nas refeições, atento para os alimentos quentes” (Florianópolis, 2012, p. 85); “Ajudar as crianças a estabelecerem interconexões dos conhecimentos que já possuem sobre o mundo físico e natural, com os conhecimentos produzidos ao longo da história pelas diferentes abordagens científicas” (Florianópolis, 2012, p. 198).

Apresenta características de uma proposta curricular, uma vez que determina eixos estruturantes a serem explorados nas unidades educativas. Ou seja, independente da metodologia utilizada pelo professor, ele deverá, em sua prática pedagógica, tomar como referência o trabalho a partir dos núcleos de ação pedagógica que, apesar de não determinarem conteúdo de forma específica, indicam quais temas deverão ser mobilizados. Ao propor um projeto, o professor deverá ter o cuidado de garantir que ele contemple os elementos propostos pelos três núcleos já citados, bem como as orientações determinadas em cada eixo.

Sobre os eixos estruturantes evidenciados neste documento, Rodrigues (2022, p. 65, 66) explica:

[...] 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).

A parte final do documento, ‘Estratégias da Ação Pedagógica’, reforça o que os textos anteriores, em certa medida, destacam. Entretanto, há, nesse tópico, um aprofundamento sobre os aspectos que se referem à documentação pedagógica. Observar, registrar e avaliar entram em pauta na elaboração de um planejamento que possa, de fato, em consonância com o proposto nos textos anteriores, subsidiar a prática pedagógica. Com vinte páginas, o documento se encerra explicitando que:

Ao compreender a Avaliação como parte de um processo mais amplo de organização da prática pedagógica, reconhece-se que todos os momentos da ação pedagógica estão articulados, pois é impossível planejar e avaliar sem o observar e registrar. A partir dessa ideia de integração das ações de modo sistemático e contínuo, torna-se possível vivenciar práticas com significados marcantes para adultos e crianças, dar a conhecer as suas experiências e construir uma identidade própria para cada contexto de educação infantil (Florianópolis, 2012, p. 249).

As *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal* (Florianópolis, 2012), segundo volume, também foram desenvolvidas a partir de discussões tecidas entre os anos de 2010 a 2012 entre os profissionais da rede e professores e pesquisadores de universidades. Trata-se de um documento orientador que apresenta indicativos para a atuação de professores e para os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades, com o intuito de fomentar uma Educação que promova o desenvolvimento integral das crianças (Florianópolis, 2012).

Em sua materialidade, pode-se dizer que tanto o caderno elaborado em 2010 quanto o de 2012 são visualmente semelhantes no tamanho, na forma e no *layout* interno. Os conteúdos abordados no primeiro são retomados no segundo, mas de maneira mais aprofundada.

Ao final do texto, fica ressaltada a importância desta documentação pedagógica no seguinte trecho:

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).

Ainda sobre este documento, mas referindo-se especificamente às materialidades associadas ao espaço educativo, há um momento em que se discute sobre “Espaços para brincar, misturar, desenhar, pintar, moldar, construir e imaginar”. O texto aborda que é preciso considerar as especificidades de cada unidade educativa, sua arquitetura, as propostas artístico-pedagógicas, as 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.

O texto deixa evidenciado que os espaços na unidade educativa devem ser organizados 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, p. 142).

É finalmente lançado, então, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2015), documento discutido e sistematizado entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014 por um coletivo composto de supervisores e coordenadores pedagógicos de unidades educativas, bem como pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da DEI naquele período (Florianópolis, 2015).

Essa sistematização do currículo parte das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal* de 2012, mas não só; é a síntese do confronto destas com a

documentação produzida pelas profissionais das unidades de Educação Infantil, quais sejam, os registros e planejamentos, apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do processo de escrita deste documento. Esse elemento é fundamental no sentido de reconhecer que as experiências do cotidiano das unidades educativas revelam aspectos do currículo que ainda não estavam evidentes e que o processo de documentação permitiu identificar (Florianópolis, 2015).

Consultores também fizeram parte desse processo, auxiliando na composição das bases teóricas que sustentaram a escrita do documento. Foram encontros de estudos e diálogos com Alexandre Fernandez Vaz, que abordou a reflexão sobre experiência e corpo, Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza, Suely Amaral Mello, que discutiu a linguagem oral e escrita e as relações sociais e culturais, e Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento, sob a consultoria geral de Ângela Scalabrin Coutinho¹⁷ (Florianópolis, 2015).

O currículo foi construído demarcando sua intencionalidade, pressupostos e defesas. Em relação à intenção do trabalho com as crianças na rede, reafirma que esta depende da organização sistemática de propostas por meio de estratégias de ação pedagógica, com a efetivação das práticas docentes do planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. Sobre as defesas, assumindo a criança como sujeito central no planejamento, o documento indica a necessidade do reconhecimento dos diferentes modos de viver a infância por parte das crianças, a necessidade de serem consideradas em suas necessidades, desejos, curiosidades, e do direito das crianças de terem uma educação que promova seu desenvolvendo integral, atenta à sua alteridade (Florianópolis, 2015).

A concepção de Educação Infantil que o documento reafirma é a mesma assumida nas diretrizes municipais de 2010, que compreende:

[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Rocha, 2010, p. 12 *apud* Florianópolis, 2015, p. 9).

17 As pesquisadoras Ângela Scalabrin Coutinho e Eloisa Candal Rocha indicavam, já em 2007, ser imperativo romper com a reprodução, fosse de currículos ou de práticas educacionais; assim, diziam ser necessário “afirmar a função educativa das creches e das pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro” (Coutinho; Rocha, 2007, p. 10).

O documento está dividido em duas partes, uma que trata da Brincadeira e a outra dos Núcleos de Ações Pedagógicas (NAP), a saber: Relações Sociais e Culturais; as Linguagens Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras; e Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos. É importante destacar que há, nas duas partes do texto, uma segunda organização do currículo, que irá tratar de orientações por faixas etárias: ora há indicativos para o trabalho com e para todas as crianças, ora direcionando as propostas para e com os bebês (até um ano e 11 meses), ora com e para crianças bem pequenas (entre dois anos a três anos e 11 meses) e com e para crianças pequenas (entre quatro a cinco anos e 11 meses).

Um dos aspectos em que esse currículo se difere dos dois demais documentos orientadores citados anteriormente é por trazer, na sua escrita, um trecho reservado para dizer o que a rede de ensino assume por experiência. O currículo aponta qual a base teórica que sustenta a experiência abordada no texto nesse primeiro momento. Dessa forma, podemos inferir que a busca por ampliar a discussão sobre experiência na rede de ensino de Florianópolis emerge da demanda que as próprias discussões tecidas nos documentos anteriores apresentaram, nos quais a experiência aparece inúmeras vezes em diferentes perspectivas.

Nesse documento, identifica-se que a experiência aparece desde a escrita da apresentação, quando a menciona na definição de currículo, embasada na Resolução CME/CED nº 05/2009 (Brasil, 2009a), e que foi retomada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a). Portanto, aqui, a criança também aparece como sujeito da experiência, porque há o indicativo para articular suas experiências e saberes com outros conhecimentos que lhe serão ampliados na Educação Infantil.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um 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 (Resolução CME/CED n.º 05/2009 *apud* Florianópolis, 2015, p. 5).

Na rotina da Educação Infantil, a prática do novo é uma constante, justificada pela ampliação dos repertórios. Inserida nessa cultura infantil, que consolidou um conjunto de práticas, incluindo a organização do tempo, dos espaços e das materialidades (Broering, 2014), a novidade surge como um recurso para oferecer às crianças diferentes conhecimentos. Essa prática acaba preenchendo o dia a dia dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica com informação. Portanto, ao discutirmos a experiência com a intenção de reivindicá-la, refletindo sobre a prática pedagógica e buscando criar condições favoráveis para que as crianças

desenvolvam suas próprias experiências, é relevante considerarmos a reflexão de que "[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o oposto da experiência, quase uma anti-experiência" (Larrosa, 2016, p. 18).

É possível perceber também que as materialidades aparecem com mais veemência no decorrer do texto escrito e das imagens. Por exemplo, elas são mencionadas quando o documento curricular discorre sobre a intencionalidade dos profissionais na intervenção junto às crianças na brincadeira e quando trata das brincadeiras dos bebês.

[...] compete aos profissionais da Educação Infantil inserir as crianças nas brincadeiras, desde a mais tenra idade, ao mesmo tempo em que propõem, organizam e dispõem ambientes e componentes, materiais e imateriais, que potencializem as experiências dos diferentes grupos de crianças (Florianópolis, 2015, p. 11).

De acordo com o estudo de Rodrigues (2022), o *Currículo da Educação Infantil*, publicado em 2015, contém mais de duzentas e cinquenta imagens, sendo o documento que mais se preocupou em incorporar representações de materialidades em seus textos e imagens. Sobre o acesso das crianças a essas materialidades e brinquedos, a pesquisadora destaca 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).

A menção reafirmada diversas vezes no *Currículo da Educação Infantil* (2015) da RMEF de “potencializar as experiências dos diferentes grupos” nos parece interessante, pois orienta a prática pedagógica no que diz respeito à sua intencionalidade nessa modalidade educativa, ou seja, no compromisso de efetivar, no cotidiano das unidades, por meio da disposição de espaços, tempos, materiais, vivências, possibilidades, a constituição e o acontecimento da experiência nos sujeitos.

Também se observa nas orientações teóricas desses documentos uma grande ênfase em reafirmar que o espaço organizado e uma mobília adequada à idade das crianças favorecem a brincadeira. Segundo a proposta curricular:

O trabalho realizado para a reorganização dos espaços de trabalho educativo trouxe um novo olhar para a educação infantil [...] onde a criança é concebida ‘como sujeito

ativo, criativo e capaz, cuja inserção no mundo adulto mais complexo se dá através da brincadeira, que possibilita o desenvolvimento de sua autonomia' (Florianópolis, 1996, p. 13).

Assim, os móveis e as demais materialidades deveriam permitir “a reorganização constante do local pelas crianças e a construção de ‘casinhas’, ‘cabanas’, ‘lojas’, ‘castelos’, etc” (Florianópolis, 1996, p. 26). Além disso, afirma ainda que “o acesso e a organização dos materiais devem levar em conta a idade das crianças, sendo seu uso coordenado pelo adulto responsável pelo grupo” (Florianópolis, 1996, pg. 26).

É perceptível também que alguns documentos foram bastante inovadores nas materialidades propostas. A maioria deles trouxe materialidades diretamente relacionadas às propostas implementadas, mas há materiais fundamentais, indicados já no primeiro documento, que permaneceram nos demais, como, por exemplo: lápis (preto e colorido); tintas; pincéis; cola; tesouras; instrumentos musicais; argila; massa para modelagem; papéis (vários tipos); jogos educativos; blocos lógicos; livros de história; fantoches; aparelhos de som; brinquedos (carrinhos, bolas, bonecas); revistas usadas. Como podemos observar, são elementos que compõem a cultura material da Educação Infantil na RMEF até os dias atuais, em 2024.

Referente à *Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais Da Educação Infantil De Florianópolis: Recontextualização Curricular* (Florianópolis, 2021), a capa do documento reúne uma série de publicações desde 2010, que foram fundamentais para a redação deste. Ela também exibe o *slogan* da prefeitura e o nome do documento. Em 2021, o documento foi publicado como e-book e, em maio de 2022, foi lançada a versão impressa durante um evento (seminário) específico sobre a temática.

Inicialmente, apresenta-se um breve histórico do processo de construção e implementação da BNCC no contexto nacional. Em seguida, são sistematizadas as ações realizadas pela DEI para a organização do presente documento, resultado de um processo formativo instaurado na RMEF. O texto prossegue com um diálogo entre as concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Documentos Curriculares da Educação Infantil do município, destacando, assim, um processo de recontextualização curricular.

Além disso, é realizada uma análise comparativa da organização curricular nos documentos mencionados, com um cotejamento entre os Campos de Experiências (BNCC) e os Núcleos de Ação Pedagógica (RMEF). As análises são concluídas com indicações que orientam as semelhanças entre os Documentos Curriculares da RMEF (Florianópolis, 2010,

2012, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b) e a BNCC (Brasil, 2017), reiterando os pressupostos presentes nas DCNEI e na Resolução CNE/CEB nº5/2009.

Conclui-se, portanto, que o processo de recontextualização curricular evidencia que o conjunto de Documentos Curriculares municipais para a Educação Infantil contempla as diretrizes estabelecidas na BNCC (Brasil, 2017) e amplia suas proposições, visando à intensificação das ações de adultos e crianças, de modo a expandir, diversificar e complexificar as experiências educativas.

A trajetória de leituras, estudos, análises e discussões sobre a BNCC (Brasil, 2017) e os Documentos Curriculares da Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2010; 2012; 2015a; 2015b; 2016^a; 2016b) evidencia um processo contínuo de reflexão e aprimoramento das práticas educativas. As discussões realizadas, especialmente ao longo dos anos de 2018 e 2019, testemunham um compromisso coletivo com a qualidade da Educação Infantil.

A BNCC (Brasil, 2017) foi elaborada com o objetivo de estabelecer uma referência nacional comum para os currículos das instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Esse processo envolveu uma ampla consulta pública, com participação de educadores, especialistas e da sociedade em geral, culminando em sua homologação em dezembro de 2017. A BNCC (Brasil, 2017) destaca a importância de uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

A DEI de Florianópolis, ciente da importância de alinhar-se às diretrizes nacionais, implementou diversas ações para a elaboração do presente documento. Esse esforço é um desdobramento de um processo formativo instaurado na RMEF, que incluiu seminários, oficinas e grupos de estudos, com o objetivo de garantir que as especificidades locais fossem contempladas e que os princípios da BNCC (Brasil, 2017) fossem adequadamente recontextualizados.

Ao comparar as concepções presentes na BNCC (Brasil, 2017) e nos Documentos Curriculares da Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2010; 2012; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b), observa-se um diálogo produtivo que fortalece a identidade curricular do município. A BNCC (Brasil, 2017), com seus *Campos de Experiências*, e os documentos curriculares municipais, com seus NAPs, parecem indicar uma complementaridade que enriquece a prática pedagógica. Esse processo de recontextualização curricular assegura que as diretrizes nacionais sejam adaptadas às realidades locais, respeitando a diversidade e as especificidades culturais da comunidade.

A análise comparativa da organização curricular entre a BNCC (Brasil, 2017) e os Documentos Curriculares da RMEF demonstra uma convergência em termos de objetivos educacionais, ao mesmo tempo em que revela particularidades que refletem as necessidades e os contextos específicos da rede municipal. O cotejamento entre os Campos de Experiências da BNCC e os NAPs da RMEF permite identificar pontos de interseção e de divergência, proporcionando uma visão ampla das potencialidades e dos desafios no processo de implementação curricular.

Ao final das análises, são apresentadas indicações que orientam as similitudes e as particularidades entre os documentos curriculares municipais e a BNCC (2017). Essas indicações reiteram os pressupostos presentes nas DCNEI (Brasil, 2009), enfatizando a importância de uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e a integralidade do desenvolvimento infantil. Conclui-se que o conjunto de Documentos Curriculares Municipais para a Educação Infantil não apenas contempla as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), mas também amplia as proposições, objetivando a intensificação das ações de adultos e crianças para expandir, diversificar e complexificar as experiências educativas.

Dessa forma, ao analisar todo o processo de recontextualização curricular na RMEF, percebe-se um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da Educação Infantil, buscando assegurar que as crianças de Florianópolis tenham acesso a uma educação que respeite suas singularidades e promova seu pleno desenvolvimento.

Em relação à nova edição das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2012), denominada *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2022), o documento resulta do esforço conjunto dos profissionais da Educação Infantil para atualizar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam as práticas educativas, promovendo um diálogo constante entre educadores, crianças e famílias.

Embora revisado, este documento mantém sua posição de uma tríade documental, juntamente as *Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil* (Florianópolis, 2010) e o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2015). Ao longo de uma década, esses documentos foram elaborados com o intuito de apoiar as práticas pedagógicas na RMEF e promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos.

A reedição considera as discussões da BNCC (2017) e dos documentos municipais da Educação Infantil de Florianópolis, realizadas por meio de formações e debates em 2019 e 2020. O objetivo é ampliar e atualizar os conceitos da primeira edição, alinhando-os com a

prática pedagógica das profissionais da RMEF e servindo como base para formações e estudos nas unidades educativas.

Nos encontros com as consultoras e as profissionais da RMEF¹⁸, a qualidade da versão original das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2012) e sua base teórica foram reiteradas, o que, de certa forma, mobilizou a preocupação e o cuidado deste coletivo com relação ao seu processo de revisão e novas inserções. Assim, é importante observar que houve alterações no texto e das imagens, resultando na composição de uma reedição, mas com a reiteração de suas bases teóricas e metodológicas originais. Dentre essas bases, reiteram-se os pressupostos anunciados nas diretrizes municipais de 2010, definindo a Educação Infantil

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

Além disso, reforça o que preconiza a LDBEN (Brasil, 1996) em relação ao papel da Educação Infantil: promover o desenvolvimento integral das crianças, abordando de maneira inseparável suas diversas dimensões humanas. Também enfatiza a importância da complementaridade e da parceria com as famílias na realização desse objetivo. Reitera a defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as DCNEI (Brasil, 2009a), e que vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas como atores sociais ao se objetivar o reconhecimento, a ampliação, a diversificação e a complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturas na composição e organização das relações educativo-pedagógicas no âmbito das instituições.

O documento revisado mantém as bases teóricas originais, conforme as *Diretrizes Municipais para a Educação Infantil* (Florianópolis, 2010), destacando a importância dessa etapa da Educação Básica em promover o desenvolvimento integral das crianças e colaborar

18 Os encontros referidos no trecho dizem respeito aqueles realizados entre as consultoras e as profissionais da RMEF no processo de revisão das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Esses encontros foram de caráter colaborativo entre as profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil e as consultoras envolvidas na reedição do documento e teriam tido como foco discutir a qualidade da versão original do documento e sua base teórica, mobilizando o cuidado coletivo na revisão e atualização desse material (Santos, 2013).

com as famílias. As atualizações incluem caixas de texto explicativas, referências adicionais e *links* para artigos e vídeos.

O termo "profissionais docentes" foi adotado para incluir todas as categorias envolvidas na ação educativa, enfatizando a natureza colaborativa da docência na Educação Infantil. O documento, revisado com a participação ativa das profissionais da RMEF, está estruturado em quatro capítulos: diretrizes educacionais; a brincadeira como eixo pedagógico; núcleos da ação pedagógica (relações sociais e culturais, linguagens, natureza); e estratégias pedagógicas (registro, planejamento, avaliação).

Embora o documento apresente a brincadeira e os Núcleos da Ação Pedagógica em capítulos diferentes, é importante considerar sua interligação. A imagem elaborada por Coutinho (2018, p. 38) em sua pesquisa, por exemplo, sintetiza a inter-relação da brincadeira com as experiências propostas e vivenciadas pelas crianças na relação com os NAP's das Relações Sociais e Culturais, das Linguagens e da Natureza, os quais são implicados por estruturas singulares, mas interdependentes e complementares entre si.

Figura 5 – Estratégias da Ação Pedagógica



Fonte: Coutinho (2018, p. 38 *apud* Florianópolis, 2022, p. 16).

O documento *Diretrizes Educacionais Municipais para a Educação Infantil* (2010) destaca a brincadeira e os NAPs como pilares essenciais e inseparáveis das práticas educativas,

integrando as vivências das crianças em um processo contínuo e compartilhado. Desde sua redação, as Diretrizes enfatizam a importância de fortalecer o diálogo e aprimorar as práticas pedagógicas para alcançar seus objetivos centrais. A elaboração do documento reafirma essas expectativas ao buscar intensificar a colaboração entre os profissionais da RMEF, visando enriquecer as práticas e assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças.

Ao longo dos 46 anos da elaboração dos doze documentos curriculares da RMEF, diversas materialidades características da Educação Infantil foram sendo constituídas. Além disso, é possível perceber a importância dos movimentos que ocorreram ao longo dos anos. No entanto, o que se pretende destacar é haverá necessidade de uma harmonização entre as concepções de espaço, mobília e brinquedos para a efetivação das bases teóricas almejadas. Comparando os conhecimentos que circulam há décadas na Rede municipal, seja por meio dos documentos, seja pelas formações em serviço já oferecidas, pode-se afirmar que os profissionais que atuam nesse nível de ensino possuem uma noção de como deveria ser, física e materialmente, uma instituição de Educação Infantil. Entretanto, por vezes, parece não haver coerência entre os recursos disponibilizados e aquilo que se considera essencial para garantir maior eficiência a uma proposta pedagógica.

Como supor o desenvolvimento da Educação Infantil sem uma estrutura espacial e de materiais adequados às suas especificidades? É imperativo refletir e agir sobre toda a base material adquirida para as instituições de Educação Infantil, garantindo que esses recursos estejam alinhados aos documentos curriculares que preconizam os direitos das crianças.

No entanto, ao analisar atentamente os doze (12) documentos curriculares da RMEF, torna-se evidente que a intenção de formalizar e tornar as práticas educativas mais uniformes, respeitando as particularidades de cada contexto, não é uma proposta recente, surgida nas discussões desse milênio. Já nos anos 1990, as reflexões sobre currículo deram origem ao *Movimento de Reorientação Curricular* (mencionado no início desse artigo), que resultou na produção de documentos orientadores e na projeção, ainda que de forma incipiente, de um ideal educacional para as unidades educativas, em contraposição à concepção assistencialista e compensatória.

As propostas assumiram especificidades próprias ao longo do tempo. Os documentos de 2000 e 2004 demonstravam uma forte preocupação em apresentar o trabalho realizado nas unidades educativas como um processo educativo e de cuidado, de forma indissociável, ainda buscando romper com a concepção de que a creche servia apenas como um espaço para que os pais deixassem seus filhos enquanto trabalhavam. Os dois documentos mais

recentes, por sua vez, trazem uma proposta de trabalho claramente definida, orientando as ações educativas sem se configurarem como ‘receituários’. Em vez disso, oferecem ferramentas para uma prática educativa fundamentada nos pressupostos da *Pedagogia da Infância* (Rocha, 1999).

Após análise descritiva e interpretativa dos doze (12) documentos, torna-se possível afirmar que tanto as materialidades dos documentos, sua estrutura, forma de organização do texto, apresentação, capas e *layout*, quanto as materialidades ligadas às unidades de Educação Infantil descritas ou evidenciadas por meio de imagens (como será detalhado nos próximos subtítulo deste capítulo), permitem perceber as marcas de rupturas e permanências das concepções basilares sobre o currículo da Educação Infantil em Florianópolis. Isso implica que o documento denota a representação de determinado tempo histórico e dos sujeitos que fazem parte desse tempo.

Pesavento (2003) destaca a história cultural e a interpretação como eixos centrais. Diante das inúmeras fontes, da grande quantidade de fotografias e do volumoso número de páginas de cada documento analisado, o desafio para a redação desta dissertação consiste no recorte daquilo que foi interpretado e está representado pela autora deste texto. Esse processo é permeado pela tarefa investigativa de “representar o que outrora já foi representado” e estava ou não – pelas invisibilidades ou silenciamentos – presente nas fontes analisadas.

Ainda, lembrando Le Goff (1996 *apud* Peres e Souza, 2011), o documento é um monumento, mas não contém verdades por si mesmos; contém interpretações. Assim como este subtítulo, e os demais desta dissertação, ele reflete as interpretações da autora, que podem ser ampliadas, discutidas e reinterpretadas de diversas formas por diferentes sujeitos, neste ou em outro tempo. Com o advento da história cultural, rompe-se o entendimento de uma história linear, marcada apenas por grandes acontecimentos ou por um número restrito de fontes de pesquisa. Com esta ampliação, o que aqui foi fonte/objeto poderá ser, de novo e novamente, discutido por outras pesquisas acadêmicas (Rodrigues, 2022).

No desenvolvimento deste trabalho, já foram abordadas as materialidades dos documentos e fontes examinadas, refletindo sobre suas funções e interpretações no contexto da pesquisa. No entanto, as especificidades relativas às representações de criança, infância e Educação Infantil merecem uma atenção mais detalhada e serão analisadas no próximo capítulo. Este aprofundamento permitirá um exame mais minucioso das nuances e implicações dessas representações.

Além disso, algumas das informações e análises discutidas neste capítulo serão entrecruzadas com o estudo das representações de criança, infância e Educação Infantil,

proporcionando uma visão mais completa e integrada das complexas relações entre documentos, interpretações e as concepções de criança, infância e Educação Infantil ao longo do tempo. Essa abordagem poderá aprimorar nossa compreensão e possibilitar novas leituras e discussões sobre o tema, reafirmando a natureza dinâmica e multifacetada das fontes históricas e suas interpretações.

4 ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS, MATERIALIDADES E REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS FACHADAS, AS PLANTAS BAIXAS E OS ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS DOS NEIM'S

Minha casa de infância Era feita de sonhos e brinquedos. Cada canto era um mistério E cada parede, um mundo. Os móveis eram castelos, as janelas, portas para o infinito, E o quintal, uma floresta encantada Cheia de segredos e maravilhas. Eu vivia em um espaço Feito só para mim, onde a realidade se misturava com a magia da imaginação (Barros, 2003).

Em muitas abordagens, tratar da arquitetura da/para a Educação Infantil pode levar a interpretações em que predominam linhas retas, plantas planas e térreas, com salas seriadas que separam as crianças por faixa etária, seguindo a lógica escolar. Para o convívio coletivo, é prevista uma área não construída e, em alguns casos, um pátio coberto, visando à economia, baixos custos, homogeneização e padronização. Isso obscurece e omite as diferenças, prevalecendo repetições mecanizadas que desfavorecem as interações e minimizam as possibilidades de reação frente ao estabelecido, negando aos seus usuários e à comunidade em geral o sentido de pertencimento.

Na intenção de ultrapassar as observações feitas no parágrafo anterior, este capítulo tem o intuito de investigar aspectos históricos e as características específicas de oito (8) unidades educativas de Educação Infantil Municipal em Florianópolis, procurando compreender, a partir delas, representações de criança, infância e Educação Infantil.

Assim, o objetivo deste capítulo é fornecer uma análise detalhada das estruturas arquitetônicas e das materialidades presentes nas edificações dos NEIMs. O foco será nas fachadas, nos espaços internos e nos espaços externos, com o intuito de compreender como as escolhas arquitetônicas e os materiais utilizados impactam a funcionalidade, a estética e a experiência dos usuários desses ambientes educacionais. A análise buscará perceber como essas decisões influenciam o ambiente pedagógico e o bem-estar das crianças e como contribuem para a criação de espaços que atendam às necessidades educacionais e sociais.

Neste capítulo, será apresentado um panorama geral das práticas arquitetônicas e dos princípios de *design* aplicados aos NEIMs. Serão abordados os seguintes aspectos: *Conceito e Importância* – o papel das estruturas arquitetônicas na organização do tempo e do espaço de forma funcional e inspiradora para crianças; será discutido como o *design* arquitetônico pode influenciar a aprendizagem, o desenvolvimento social e o conforto infantil. *Diretrizes e Normas* – as diretrizes e normas que orientam a construção e a reforma dos NEIMs, incluindo regulamentações locais e nacionais que garantem a segurança e a adequação dos espaços.

Histórico e Tendências – um breve histórico da evolução arquitetônica dos NEIMs e as tendências atuais no *design* de unidades de Educação Infantil, com ênfase na inovação e na sustentabilidade.

A seção sobre fachadas examinará como diferentes tipos de fachadas foram utilizados nos NEIMs e sua relevância para a construção desses espaços. *Estética e Identidade* – como as fachadas contribuem para a identidade visual dos NEIMs e sua relação com o entorno urbano. Serão discutidas as escolhas estéticas e como elas refletem a missão e os valores educacionais da unidade educativa. *Funções Práticas* – a função das fachadas em termos de ventilação, iluminação natural e proteção contra condições climáticas adversas. Será analisado como as soluções adotadas garantem um ambiente saudável e confortável para as crianças. *Materiais e Sustentabilidade* – o impacto dos materiais de fachada escolhidos em termos de durabilidade, manutenção e eficiência energética. A discussão incluirá o uso de materiais sustentáveis e sua contribuição para a preservação ambiental.

Esta seção focará também nos espaços internos dos NEIMs e como eles são projetados para atender às necessidades pedagógicas e ao conforto dos usuários. *Disposição e Funcionalidade* – a organização dos ambientes internos, como salas de atendimento, áreas de atividades e espaços administrativos, e como essa disposição favorece a pedagogia e o desenvolvimento das crianças. Serão analisados os *layouts* e as zonas funcionais, incluindo a flexibilidade e a adaptação dos espaços. *Materiais e Acabamentos* – a escolha de materiais para pisos, paredes e mobiliário, considerando a durabilidade, segurança e conforto. Será discutida a importância de criar um ambiente que seja ao mesmo tempo acolhedor e funcional. *Conforto e Acessibilidade* – a análise do conforto térmico, acústico e visual dos espaços internos, bem como a acessibilidade para crianças com deficiência. Será avaliado como o *design* contribui para uma experiência educativa positiva e inclusiva.

Na seção dedicada aos espaços externos, serão exploradas as áreas ao redor e fora dos edifícios dos NEIMs. *Áreas externas* – o *design* e a funcionalidade desses espaços, como parques, quadras, solários, hortas e jardins, e como eles promovem o desenvolvimento físico e social das crianças. Será abordada a importância de criar ambientes estimulantes e seguros para atividades ao ar livre. *Integração com o Ambiente* – como os espaços externos são projetados para se integrar ao ambiente natural e urbano, destacando a relevância do contato com a natureza e do planejamento para garantir uma conexão harmoniosa com o entorno. *Materiais e Manutenção* – a escolha de materiais para áreas externas e seu impacto na durabilidade e manutenção dos espaços. Serão discutidas as melhores práticas para garantir que esses ambientes permaneçam seguros e atraentes ao longo do tempo.

O capítulo será encerrado com reflexões sobre as implicações das escolhas arquitetônicas e dos materiais nas relações educativo-pedagógicas nos NEIMs. *Síntese dos Achados* – resumo dos principais pontos discutidos acerca da influência das fachadas, bem como dos espaços internos e externos, funcionalidade e na experiência dos usuários. *Recomendações* – sugestões de melhorias e inovações para práticas futuras de *design* e construção de NEIMs, fundamentadas nas análises realizadas. *Perspectivas Futuras* – considerações sobre possíveis tendências e desenvolvimentos na arquitetura educacional que podem impactar o *design* e a construção de unidades de Educação Infantil. A estrutura da narrativa deste capítulo é apresentada na figura abaixo.

Figura 6 – O tracejamento metodológico do quarto capítulo



Fonte: Figura metodológica elaborada pela autora.

4.1 AS MATERIALIDADES E ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS: ESPAÇOS DE APRENDIZADO E CONSTRUÇÃO CULTURAL

O espanhol Frago, ao considerar a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola enquanto organização, propõe a seguinte conceituação:

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do agir escolar -, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...] -, e maneiras de pensar,

assim como significados e ideias compartilhados. Alguém dirá: tudo. Sim, com certeza, a cultura escolar é toda a vida escolar [...] (Frago, 1995, p. 68-69).

Para este autor, a cultura escolar é “toda a vida escolar”, que deve compreender “[...] fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir”. Como destaca Vidal (2010), o historiador espanhol considera “tanto a sociologia das organizações como a antropologia das práticas cotidianas”, e “demonstra a preocupação de tratar a escola em sua relação com a sociedade e de considerar a relação entre cultura escolar e escolarização, cultura urbana e outras instituições sociais” (2010, p. 22). Os indivíduos e suas práticas são fundamentais para o entendimento da cultura escolar, especialmente no que se refere à sua formação, seleção e desenvolvimento acadêmico. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto essencial dessa cultura.

A escola possui uma cultura estabelecida, assim como o sistema educacional, que também apresenta uma cultura institucionalizada, expressa como um conjunto de

[...] ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem [...] a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (Frago, 1998, p. 169).

Além dessas especificidades e singularidades, Frago (1995) enfatiza também seria mais adequado falar em cultura escolar no plural, ou seja, “culturas escolares”.

[...] Pode ser que exista uma única cultura escolar; refiro-me a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, e que, inclusive, poderíamos isolar suas características e elementos básicos. Sem dúvida, a partir de uma perspectiva histórica, parece mais proveitoso e interessante falar no plural, em culturas escolares (Frago, 2001, p. 33).

Observamos, então, a escola como uma instituição ímpar, estruturada por processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, que constituem sua própria cultura. Essa cultura não é monolítica, nem estática, nem repetível. Ela perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sua linguagem, seja na definição de suas formas de organização e gestão, na constituição dos sistemas curriculares e, sobretudo, em sua arquitetura.

Para essa interpretação, os campos de produção da Sociologia, da História e da História da Educação têm se mostrado um espaço privilegiado para refletir e ressignificar algumas pautas teórico-metodológicas, tais como: o tempo e o espaço escolar, o currículo, a

arquitetura, os manuais, as autobiografias, as memórias, os diários, os arquivos, os documentos, os aportes metodológicos e todo o conjunto material que compõe a cultura escolar historicamente constituída.

Para melhor entendermos o surgimento da cultura material escolar, Souza nos traz que [...] A expressão cultura material escolar, por sua vez, passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação (Souza, 2007, p. 170).

Essa manifestação de ideias, referente à cultura material escolar, além dos artefatos e dos contextos materiais relacionados à educação escolarizada, as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais e as novas tecnologias de ensino. A cultura material escolar está profundamente enraizada na própria estrutura da educação escolar. A educação, por sua vez, pode ser compreendida como uma construção social, e os materiais aparecem como vestígios dessa construção e da finalidade cultural da escola. Em outras palavras, a educação deve ser pensada como uma “[...] prática social e cultural que não se restringe somente aos processos de escolarização” (Souza, 2007, p. 176).

O fazer pedagógico se concretiza na conexão entre materiais escolares, saberes e práticas. Esse vínculo permite a compreensão do funcionamento interno da escola, bem como de sua função no tempo e espaço sócio-histórico. Retomar a história da cultura material escolar exige um “[...] amplo programa de pesquisa e demanda refinamento conceitual, teórico, analítico e a exploração de um conjunto significativo de fontes de pesquisa, incluindo necessariamente fontes materiais os próprios artefatos” (Souza, 2007, p. 180).

A abordagem da cultura material como objeto de investigação abre inúmeras possibilidades, incluindo o estudo de edifícios, mobiliário, acessórios, equipamentos, objetos de uso das crianças e professores, recursos didáticos, impressos, entre outros. Além disso, a análise pode se voltar tanto à materialidade - isto é, a constituição ou as características do objeto - quanto para outros aspectos que Souza nos apresenta:

[...] funções e usos, produção, tecnologia e comercialização, aparecimento, transformação e desaparecimento, saberes pedagógicos constituídos, as políticas educacionais voltadas para a introdução de novos materiais, tecnologias de ensino e suprimento material para as escolas, as representações dos profissionais da educação em relação a importância e uso dos materiais escolares, a relação entre materiais escolares, currículo e método de ensino, a interdependência de ensino, a interdependência existente entre diversas tecnologias gerais e aquelas de uso escolar,

invariantes tecno materiais e modelos didáticos historicamente constituídos (2007, p. 181).

Todos os esforços de investigação histórica em educação só adquirem relevância a partir da definição do que se considera um problema, pois, a partir disso, é possível obter um conhecimento aprofundado e sistematizado sobre o cotidiano escolar, suas mudanças e permanências. Com esta breve retomada do conceito de cultura material escolar, proposto por alguns dos principais pesquisadores do campo da história da educação, observa-se um consenso em suas teorizações quanto às possibilidades que esse conceito oferece para a compreensão das práticas cotidianas que acontecem na escola.

Ao investigar as estruturas arquitetônicas que dão forma às instituições de Educação Infantil, partimos do pressuposto de que, enquanto artefato cultural e histórico da educação institucionalizada - social e historicamente constituída -, ela tanto medeia quanto é mediada pela cultura ali construída (Gonçalves, 2011). Nesse sentido, a arquitetura e o espaço educativo, independentemente do nível de ensino, constituem ricas possibilidades de investigação na História da Educação, pois carregam um discurso e uma linguagem que, justamente por seus múltiplos usos, assumem diferentes significados e sentidos ao longo dos tempos (Bencostta, 2007). Esses elementos podem revelar muito sobre as especificidades do campo da Educação Infantil, fornecendo indicações de espaço, tempo e materialidades que contribuem para a produção de uma cultura própria no contexto dessa primeira etapa da Educação Básica.

A partir dessa abordagem, o espaço educativo se configurou como uma possibilidade de diálogo entre as estruturas arquitetônicas e a educação, ambas responsáveis pela organização e ocupação do espaço físico das unidades educativas, bem como por sua utilização.

A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas (Frago; Benito, 1998, p. 47).

Inquietações sobre o tema dos espaços escolares para crianças pequenas têm mobilizado, cada vez mais, educadores, devido à necessidade de conferir novos sentidos à construção desses espaços. Isso envolve o exercício do aprendizado mútuo, que possibilite não apenas a recriação dos espaços materiais, mas também dos lugares, comprometendo-se com a melhoria da Educação Infantil.

Esta análise fundamenta-se em estudos recentes que têm dado especial destaque à questão do espaço como elemento constitutivo na concepção de escola. Dentre esses estudos,

destacam-se: “*A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola*” (Rabelo, 2017), que discute a organização dos espaços destinados às crianças pequenas e oferece subsídios para o estabelecimento de critérios e parâmetros para a realização de programas educativos de qualidade, atendendo às necessidades de uma educação integral da criança. Este estudo objetivou conhecer a organização dos espaços na Educação Infantil e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da criança em duas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza. “*Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas*” (Cocito, 2017), que apresenta uma investigação sobre o espaço no âmbito da Educação Infantil, tendo como objetivo geral compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de forma a constituírem-se em lugar e em elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança. “*ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: Temáticas e sentidos do tratamento do espaço escolar na produção científica nacional na área da educação (2009-2021)*” (Ziliani, 2022), estudo que propôs, por um lado, a contribuir com reflexões sobre a importância dos espaços escolares como elemento integrante dos processos educativos e, por outro, a demonstrar a relevância da inclusão da arquitetura e do urbanismo na construção e adequação das escolas e espaços destinados ao ensino.

Autores como Frago e Benito (1998) chamam a atenção para a importância do espaço escolar como uma realidade social e material dentro da história da escola. Para Frago (1998), a escola, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar e, como tal, possui uma dimensão educativa. “O espaço não é neutro. Sempre educa” (Frago; Benito, 1998, p. 75). Para Benito (1998), a arquitetura escolar “[...] cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas” e pode ser considerada um constructo cultural e histórico, uma vez que “[...] define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (Frago; Benito, 1998, p. 76).

Optamos pelo entendimento de que o termo arquitetura designa todo e qualquer espaço marcado pela ação do homem. Nesse sentido, todos os espaços construídos ou arquitetados a partir dessa ação configuram-se como lugares ou ambientes. Deste modo, ao longo do registro escrito desta pesquisa, utilizaremos as expressões espaços, estruturas arquitetônicas, lugares e ambientes como designadoras de todo e qualquer espaço construído, referindo-se desde a fachada até os ambientes internos e externos das unidades educativas infantis, entendidas como edificações erguidas para o atendimento das diferentes infâncias que

nelas convivem.

Lugares muitas vezes detalhados nas plantas baixas das unidades educativas, são compreendidos como áreas edificadas, referentes ao prédio construído, e incluem lugares ocupados com salas de referência/atendimento às crianças, salas de professores, direção, supervisão, saguão, recepção, refeitório, banheiros, cozinha, copa, biblioteca, brinquedoteca, entre outros. Além disso, há as áreas não edificadas, que se referem aos espaços abertos, como pátios, quadras, parques, jardins, canteiros e hortas. Contudo, a partir das experiências na Educação Infantil, bem como das observações, leituras e pesquisas, evidenciamos como esses ambientes externos também são “edificados” para as práticas educativo-pedagógicas, assim como os demais espaços das unidades educativas.

Os documentos oficiais que tratam da qualidade na Educação Infantil como *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 2009b), afirmam que as crianças têm direito ao contato com a natureza, ao acesso a plantas e canteiros, ao sol, além do direito de brincar com água, areia, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza. Elas também têm direito a espaços externos que favoreçam as brincadeiras. Desde muito pequenas, as crianças podem explorar ambientes ao ar livre e, sempre que possível, devem ter a oportunidade de passeios ao ar livre.

Reafirmando este critério para a qualidade na Educação Infantil, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009c) destaca o contato com a natureza, a possibilidade de as crianças se relacionarem com o ambiente natural e o acesso a espaços externos bem cuidados, como jardim, como alguns dos aspectos indicativos de qualidade. Contudo, o que se constata é que nem todas as instituições que dispõem de espaços adequados para garantir tais direitos. Certamente, as profissionais das creches podem e, muitas vezes, buscam alternativas para proporcionar às crianças um mínimo de contato com a natureza, mas enfrentam limitações estruturais que estão além de seu controle.

Para Frago (2005, p.19):

A consideração do espaço escolar como um espaço segmentado no qual se distinguem, em primeiro lugar, as zonas edificadas das não edificadas e, dentro de ambas, as atribuídas a uma ou mais de uma função ou tarefa, dos espaços livres de atribuição, e abertos, portanto, a possíveis atribuições futuras - coloca, como primeira questão, a existência ou inexistência de um espaço específico para determinada função ou tarefa. Sua inexistência indicaria, em cada caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada. Sua existência, *sensu* contrário, seria um bom indicador da sua relevância inicial.

Estudos sobre as formas de organização dos espaços e a arquitetura escolar (Frago;

Benito, 2001; Zarankin, 2002) apontam para os modos como os espaços influenciam as relações sociais nas instituições educacionais; traços também destacados em estudos mais recentes, como na pesquisa “*Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil*” (Evangelista, 2016), que trata dos espaços educacionais com o objetivo de identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação a esses espaços, com o propósito de analisar a qualidade da organização deles e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano educacional. Também a pesquisa “*Na prática a teoria é outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil*” (Rambo, 2017), que apresenta reflexões sobre a concepção da ‘escola infantil’ contemporânea sujeita a exigências técnicas e recomendações pedagógicas que guiam o processo de projeto arquitetônico, considerando a gestão dos espaços, previsão do funcionamento e apropriação, o controle dos educandos e dimensionamento dos ambientes.

A educação, como atividade humana, possui uma dimensão espacial e temporal que configura o ato educativo, notadamente marcado por referenciais políticos, culturais e sociais. Benito (2001) destaca que a arquitetura escolar se configura como um programa que, por meio de discursos, institui, em sua materialidade, um sistema de valores, vigilância, ordem e controle - marcos para uma aprendizagem sensorial e para toda uma semiologia fundamentada em diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Assim, o espaço da escola caracteriza-se como um construto cultural que, para além de sua estrutura física, propaga determinados discursos. O espaço da escola também pode ser pensado como um mediador cultural, pois se relaciona com a gênese e a formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, constituindo-se, portanto, como um elemento importante no currículo.

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, do valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço (Frago, 2001, p. 78).

A escola, como lugar, exprime mensagens e códigos específicos que variam de acordo com diferentes contextos sociais e culturais, anunciando comportamentos, códigos e relações de poder. Em suas reflexões, tanto Frago (2001) quanto Benito (2001) apontam os diversos aspectos presentes na dimensão educativa dos espaços, afirmando que, de fato, eles sempre educam. Portanto, há um jogo de composição e recomposição cotidiana do espaço que

se revela por meio de sua estrutura física e pelos usos e funções atribuídos a essa mesma materialidade.

Considerar o espaço como um construto sociocultural significa compreender que este não pode ser dimensionado apenas como uma estrutura física de caráter imutável. Ao contrário, caracteriza-se como um campo socioespacial de relações de poder e subjetividades que se constroem junto às evidências culturais instituídas socialmente. Notadamente, verifica-se uma interrelação entre seus aspectos físicos e simbólicos, que mediam as relações estabelecidas espacialmente.

Sob a perspectiva histórica, esta pesquisa também buscou explorar os campos da arquitetura escolar como objeto central de estudo. Segundo Benito, “[...] o lugar que a escola teve que ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação para os reformadores dos fins do século XIX e início do século XX” (Frago; Benito, 1998, p.30). Da mesma forma, no Brasil, a preocupação com um lugar específico para a escola, ou seja, com o prédio escolar propriamente dito, começou a surgir também a partir dessa época.

Em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular (Souza, 1998, p. 122).

Com a instauração da República, a escola básica, vista como um veículo para a tão desejada “reconstrução nacional”, incorporou uma função salvacionista, sendo considerada a única capaz de transformar o homem comum. Para Faria Filho e Vidal (2000, p. 28), nos primeiros 40 anos da República, as alterações na educação primária no Brasil foram locais e diferenciadas, em razão do caráter descentralizado da administração do ensino primário. Dessa forma, cabia aos governos estaduais a responsabilidade de desenvolver a educação em seus respectivos territórios.

Um dos poucos documentos oficiais do MEC sobre a arquitetura escolar, *Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2004), cita:

Mesmo reconhecendo a importância desse enfoque sobre a temática Arquitetura Escolar, entendemos que ainda existe uma lacuna entre a reflexão teórica e a realidade concreta das edificações escolares, especialmente as destinadas à Educação Infantil [...] (Brasil, 2004, p. 5).

Esse documento oficial reconhece a importância do espaço que circunda as crianças

e das materialidades que utilizam. Ele destaca a necessidade de avançar teoricamente na concepção do que desejamos para elas, de modo que, na prática, os espaços, tempos e materiais dialoguem minimamente com essa teoria. A garantia desse direito a esse novo ator social, ainda de pouca idade, deve ocorrer por meio da união, isto é, por um diálogo cada vez mais estreito entre teoria e prática.

Esta pesquisa, que trata das estruturas arquitetônicas e das representações de criança, infância e Educação Infantil da/na RMEF, aborda a “(re)construção das representações simbólicas” das práticas educativas, conforme expressão citada por Magalhães (2004). Destacam-se as permanências e rupturas ocorridas ao longo de sua trajetória, que caracterizam seu desenvolvimento e sua identidade histórica.

Magalhães (2004) ressalta que, entre os principais aspectos que permitem descrever, compreender e analisar as instituições educativas, estão os espaços e a estrutura arquitetônica.

Quanto aos espaços e a estrutura arquitetônica dos edifícios, há instituições educativas que resultaram de projetos arquitetônicos de origem e instituições escolares e educativas instaladas em prédios adaptados. Numa noutra dessas circunstâncias, não podem deixar de ser considerados aspectos como localização, projeção e plano arquitetônico [...]. A implantação do edifício na paisagem física e humana, os acessos e formas de isolamento e/ou de relações refletem, condicionam ou estimulam a relação com a comunidade envolvente (Magalhães, 2004, p. 142).

Para esta pesquisa, com base na análise de registros documentais e iconográficos dos oito (8) NEIMs estudados, consideramos que as características arquitetônicas dos espaços educativos não estão relacionadas apenas a questões estéticas ou de funcionabilidade estrutural, mas, sobretudo, às concepções de seus protagonistas. Essas concepções se expressam, inclusive, na forma como os sujeitos fazem uso das estruturas arquitetônicas e suas materialidades. O próximo subtítulo aborda, de modo mais específico, as estruturas arquitetônicas dos oito (8) NEIMs.

4.2 UMA HISTÓRIA DE FACHADAS, ENTORNOS E CONTEXTOS

Diante das considerações do subtítulo anterior, destacamos que esta pesquisa adota uma visão mais ampla de estruturas arquitetônicas, indo além daquelas projetadas em plantas baixas ou visíveis em edificações, como fachadas, prédios, casas e instalações.

Nesta dissertação, compreendemos a arquitetura como um conjunto de elementos delineados, construídos, concretizados, projetados, vivenciados ou descritos, entre os quais se

destacam: as *plantas baixas*: que representam a base do projeto arquitetônico, detalhando a disposição dos espaços e a organização das áreas internas; *fachadas*: a face externa dos edifícios, que contribui para a identidade visual e estética da construção; *construções*: a materialização dos projetos, traduzindo as ideias dos arquitetos escolares em estruturas tangíveis; *divisão dos espaços*: a segmentação dos ambientes internos para diferentes usos e funções; *destinação dos espaços*: se refere à atribuição de funções específicas a cada área do edifício, como salas, cozinhas e banheiros.

Menciona-se ainda, outros elementos que ampliam a compreensão do que se propõe como arquitetura: *acessibilidade nas/das estruturas arquitetônicas*: as barreiras arquitetônicas na Educação Infantil representam um desafio significativo para a inclusão e a igualdade de oportunidades. Garantir a acessibilidade nas instituições de Educação Infantil é essencial para promover um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças. Para isso, é necessário que as instalações sejam projetadas ou adaptadas conforme as normas de acessibilidade, contemplando rampas, corrimãos, pisos táteis e banheiros acessíveis. Além disso, portas largas e caminhos sem obstáculos são fundamentais para permitir a mobilidade de crianças com deficiências físicas. *Usos e apropriações pelos agentes*: com ênfase no uso do espaço pelas crianças, analisa-se como os usuários interagem com os espaços e se apropriam deles. *Espaços destinados às brincadeiras e interações no interior do prédio*: incluem salas de referência, *halls* e corredores, onde ocorrem atividades lúdicas e sociais. *Espaços destinados às brincadeiras e interações no exterior do prédio*: áreas externas projetadas para atividades recreativas e interações ao ar livre. *Objetos e instalações*: elementos integrados aos ambientes arquitetônicos que complementam e enriquecem a experiência dos usuários. *Uso do parque na área externa*: espaços verdes e áreas de recreação ao ar livre que proporcionam um ambiente saudável e estimulante, especialmente para as crianças.

Ao adotar essa perspectiva abrangente, reconhece-se que a arquitetura vai além do simples desenho e construção. Ela envolve a vivência e a interação das pessoas com os espaços criados, tornando-se uma experiência multifacetada e dinâmica, que reflete tanto a intenção dos projetistas quanto as necessidades e desejos dos usuários.

Diante disso, como estamos planejando os espaços das instituições que diariamente acolhem crianças de zero a seis anos, considerando que, nesses ambientes coletivos, elas vivem uma parte significativa de suas infâncias? Temos nos atentado à necessidade de estruturá-los arquitetonicamente e organizá-los com base nas características e necessidades próprias das crianças, incluindo os elementos que constituem a infância? Estamos levando em conta os desejos e interesses das crianças? O contexto educativo da Educação Infantil é, realmente, um

"lugar" para a criança? Ainda que nem todas essas questões possam ser respondidas em profundidade nesta pesquisa, consideramos fundamental problematizá-las e utilizar esta dissertação como um espaço de reflexão sobre elas.

O espaço das instituições educativas deve acolher a multiplicidade de infâncias e das crianças que as frequentam. É fundamental, portanto, planejar, estruturar e organizar esses espaços de modo que reflitam as características e necessidades próprias da infância, garantindo que representem e respeitem a identidade dessa categoria geracional.

Dessa forma, impõe-se a nós, profissionais da Educação Infantil, o desafio de direcionar nosso olhar para as crianças e a maneira como elas ocupam o espaço. Precisamos observar como interagem com o ambiente e o transformam em um verdadeiro lugar. Assim, poderemos identificar as pistas que elas mesmas nos fornecem, a fim de subsidiar a prática educativa e pedagógica voltada para sua realidade. Esse olhar atento contribuirá para a implementação de uma "Pedagogia da Educação Infantil"¹⁹, conforme propõe Rocha (1999, p. 55).

Ao incluir a racionalidade infantil e considerar suas manifestações, expressões e pontos de vista, reconhecendo as crianças como seres sociais plenos, com especificidades próprias dessa fase da vida, desafiamos não apenas nosso poder adulto, mas também o rigor e a imaginação metódica. Torna-se necessário, portanto, criar mecanismos que garantam a efetiva participação das crianças, superando práticas *adultocêntricas* e o histórico domínio do espaço pelos adultos. O objetivo é construir, coletivamente, um ambiente que todos possam chamar de *lugar*, onde se sintam aceitos, seguros e livres para se desenvolverem plenamente. Frago (1994, p. 18) em sua obra intitulada *O espaço da escola e a escola como lugar: propostas e questões*, contribui para essa reflexão ao afirmar que:

A escola, então, como instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço pensado ou não para esse uso, mas dado, que está lá, e um lugar pelo fato de ser um espaço ocupado e usado. Portanto, sua análise e compreensão, nessa perspectiva, requerem algumas considerações preliminares sobre as relações entre espaço e atividade humana, a escola como lugar e a dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino.

Frago (1994) discute o conceito de "cultura material escolar" como um conjunto de práticas, objetos e espaços que configuram o ambiente escolar e moldam as experiências

19 A expressão "Pedagogia da Educação Infantil" foi retirada da tese de Rocha (1999), em que a autora esclarece que a utilização dessa terminologia visa à demarcação dos limites territoriais da educação de crianças pequenas em espaços institucionais coletivos, mas que não deve ser vista fora do campo da pedagogia da infância, pois não tem a intensão de "advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos" (Rocha, 1999, p. 55).

educativas. No entanto, consideramos que a aplicação no que diz respeito à expressão *escola* não é adequada para a Educação Infantil, pois essa etapa da Educação Básica não deve ser concebida sob os mesmos parâmetros da escolarização formal²⁰. A Educação Infantil demanda uma abordagem diferenciada, que valorize a ludicidade, a experimentação e o desenvolvimento integral das crianças, sem a imposição de estruturas rígidas típicas das instituições escolares.

Dessa forma, ao longo desta dissertação, buscou-se deslocar o conceito de *cultura material escolar* para uma *cultura material da e para a Educação Infantil*, reconhecendo a necessidade de criar ambientes e práticas que reflitam as especificidades dessa etapa educativa. Esse movimento visa evitar a tendência à escolarização precoce, que frequentemente se manifesta até nas estruturas arquitetônicas dos espaços de Educação Infantil, projetados sob a lógica da escola tradicional. Assim, propõe-se uma cultura material que respeite a natureza própria da Educação Infantil, promovendo ambientes mais flexíveis, acolhedores e adequados ao desenvolvimento infantil.

É fundamental que as instituições reflitam sobre seus espaços e sobre suas concepções de criança, infância e Educação Infantil. Esse processo deve envolver todos os segmentos e categorias de sujeitos - crianças, profissionais e familiares -, considerando seu contexto e levando em conta suas especificidades culturais, geracionais, educacionais e sociais. Com base na análise das plantas baixas, observamos que a construção dos prédios das instituições de Educação Infantil, em geral, segue a lógica do projeto-padrão.

Cabe salientar que, em relação à análise empírica das plantas baixas, embora todas tenham sido localizadas, optamos pela realização de uma descrição atenta e detalhada, sem anexá-las à dissertação. Essa decisão se justifica pela condição de conservação desses documentos, evitando, assim, sua manipulação excessiva e possíveis danos. Além disso, os documentos originais apresentaram desafios à leitura, o que poderia comprometer sua visualização caso fossem anexados.

A seguir, apresentamos os oito NEIMs participantes da pesquisa, descrevendo e analisando suas fachadas, estruturas físicas e constituição histórica. Considera-se relevante salientar que foram utilizados termos como: eficiência, eficácia, gestão e supervisão em função da análise de dados ter se apoiado também em fontes documentais de caráter técnico, como laudos e relatórios. No entanto, é importante destacar que esses termos não são os mais

20 Essa afirmação não implica uma desvalorização da escola ou da escolarização formal; ao contrário, ressalta a importância de reconhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, que exige abordagens pedagógicas diferenciadas, voltadas para a ludicidade e a formação integral da criança. Assim, valoriza-se a escola enquanto espaço de aprendizagem, mas reconhece-se que a Educação Infantil demanda um enfoque mais flexível e adaptado às necessidades e características das crianças.

apropriados quando se trata da abordagem educativo-pedagógica das unidades de Educação Infantil da RMEF, pois se distanciam das concepções próprias desse contexto educativo voltado para a infância. Tais expressões, comumente utilizadas em esferas administrativas e de gestão, não correspondem à perspectiva da Pedagogia da Infância, que prioriza o desenvolvimento integral das crianças e busca fundamentar-se em relações educativas mais sensíveis, nas quais as crianças e suas infâncias sejam centralizadas e valorizadas.

As análises apresentadas a seguir referem-se exclusivamente às fontes documentais pesquisadas, as quais, embora possam parecer distantes da realidade vivenciada na RMEF, são fundamentais para a compreensão do contexto em questão. Essas fontes incluem, por exemplo, documentos institucionais, registros formais e relatórios técnicos, que podem não refletir diretamente os relatos orais dos profissionais atuantes nas unidades de Educação Infantil, as formações voltadas ao desenvolvimento e aprofundamento dos saberes docentes ou as avaliações de qualidade realizadas pela própria RMEF. É importante destacar que esta pesquisa não tem como objetivo trazer narrativas pessoais ou experiências vividas pelas servidoras da RMEF, mas sim apresentar a interpretação da pesquisadora com base nas fontes documentais, à luz de suas lentes analíticas. Dessa forma, as conclusões alcançadas decorrem da análise desses documentos e não de vivências ou impressões subjetivas.

4.2.1 Núcleo de Educação Infantil Municipal Bem-Te-Vi

Localizado na Avenida Rio Branco, nº 719, no bairro Centro de Florianópolis – SC, o Centro de Educação Infantil, atualmente denominado NEIM Bem-Te-Vi, possui uma trajetória significativa na Educação Infantil do município. A instituição foi fundada em 1º de setembro de 1981 como Escola Maternal Bem-Te-Vi pela Associação dos Servidores da Secretaria Estadual de Educação, com o propósito de atender os filhos e as filhas dos trabalhadores dessa secretaria (PPPNEIMBTV, 2024).

Fotografia 1 – Fachada do NEIM Bem-Te-Vi - 2004



Fonte: Acervo do NEIM.

Fotografia 2 – Fachada do NEIM Bem-Te-Vi – 2021



Fonte: Projeto Político Pedagógico do NEIM.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do NEIM Bem-Te-Vi (PPPNEIMBTV, 2024), em 1985, a escola foi incorporada à Rede Estadual de Ensino por meio do Decreto nº

25.243, de 10 de abril de 1985. Com essa incorporação, a instituição passou a desempenhar uma função social e educacional fundamental, oferecendo às crianças cuidados básicos, como alimentação, higiene, conforto e profilaxia, permitindo que seus familiares pudessem trabalhar com maior tranquilidade.

Em 1994, a Diretoria de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto transformou a Escola Infantil Isolada Maternal Bem-Te-Vi em Centro de Educação Infantil Bem-Te-Vi, conforme a Portaria E 384/94, em vigor desde 26 de setembro de 1994.

Com a reformulação de 2009, determinada pelo Decreto nº 6.443, de 21 de janeiro, todas as instituições de Educação Infantil estaduais foram integradas à RMEF, incluindo a Creche Bem-Te-Vi. Desde então, a unidade conta com um quadro de funcionários composto por profissionais tanto da Rede Estadual quanto da Rede Municipal, além de serviços terceirizados.

O Decreto nº 18.494, de 11 de abril de 2018, estabeleceu a unificação da nomenclatura das instituições públicas do município que oferecem creche e pré-escola, adotando a designação Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM). Dessa forma, a Creche Bem-Te-Vi passou a se chamar NEIM Bem-Te-Vi.

O NEIM Bem-Te-Vi, localizado em um edifício de características arquitetônicas coloniais, constitui um marco da arquitetura histórica de Florianópolis. Originalmente uma residência adaptada para a Educação Infantil, o edifício preserva elementos típicos do estilo colonial, como linhas simples e uma estética que valoriza a funcionalidade e a harmonia com o ambiente urbano.

A fachada do NEIM Bem-Te-Vi pode ser interpretada como exemplo de integração do estilo colonial a um contexto educacional contemporâneo. Com cores neutras e janelas amplas, que favorecem a entrada de luz natural, o edifício proporciona uma sensação de acolhimento e conforto. O telhado de duas águas, com beirais prolongados, e a entrada centralizada conferem ao prédio uma aparência de solidez e tradição, enquanto o uso de materiais locais e técnicas construtivas respeita a identidade arquitetônica de Florianópolis.

O edifício conta com quatro salas de atendimento, projetadas para acomodar até 95 crianças, organizadas em um *layout* que facilita a supervisão e a interação. Internamente, os espaços foram otimizados para atender às demandas da Educação Infantil, garantindo um ambiente seguro e estimulante para crianças de 2 a 4/5 anos (PPPNEIMBTV, 2024).

Ao analisar as imagens iconográficas em comparação com fontes documentais, como o PPPNEIMBTV (2024), o projeto arquitetônico, a planta baixa da unidade educativa e

os laudos técnicos de preservação arquitetônica, foi possível identificar que a fachada do NEIM Bem-Te-Vi combina tradição colonial e adaptações funcionais contemporâneas, destacando-se pela harmonia entre estética e funcionalidade. Elementos marcantes do estilo colonial, como janelas amplas com molduras de madeira, portas robustas e pintura em tons neutros de azul e branco, integram-se ao ambiente urbano, preservando a herança histórica de Florianópolis. Detalhes arquitetônicos, como cornijas e frisos, acrescentam sofisticação ao *design*, enquanto o telhado de duas águas, com beirais amplos, além de aprimorar a estética, protege contra as intempéries e cria uma sombra agradável, mantendo o espaço fresco e acolhedor.

As portas principais, de madeira robusta, preservam detalhes do estilo colonial. São largas, proporcionando acessibilidade e segurança, e equipadas com fechaduras modernas, aliando tradição e funcionalidade atual. As paredes externas do NEIM Bem-Te-Vi são pintadas em tons neutros como creme, bege, azul claro e branco, realçando o estilo colonial, facilitando a manutenção e harmonizando com o entorno urbano. A pintura é uniforme, assegurando resistência às intempéries e preservação da estrutura.

A arquitetura do NEIM Bem-Te-Vi destaca-se pelos acabamentos, como cornijas, frisos e molduras discretas, em madeira ou gesso, que conferem elegância e reforçam o estilo colonial. As cornijas, que sobressaem nas bordas do telhado e das janelas, adicionando um toque refinado às linhas simples do edifício.

A fachada principal é simétrica, enquanto as laterais e a traseira, mais simples, mantêm a continuidade do estilo colonial. A lateral possui menos ornamentos, mas repete o alinhamento de portas e janelas, enquanto a traseira, voltada para áreas de recreio, inclui acessos adicionais e janelas maiores, aproveitando luz natural e a vista.

A fachada do NEIM Bem-Te-Vi representa uma adaptação do estilo colonial às necessidades contemporâneas, unindo elementos históricos com soluções modernas. Essa integração torna o espaço funcional e acolhedor, preservando o patrimônio arquitetônico de Florianópolis e criando um marco que conecta passado e presente.

Desde sua adaptação em 1991, o NEIM Bem-Te-Vi tem experimentado uma dinâmica interessante de *rupturas e permanências* em sua estrutura arquitetônica, refletindo as transformações na Educação Infantil no contexto histórico-social. Em consonância com a análise de Vincent, Lahire e Thin (2001), que abordam a adaptação dos espaços educativos às necessidades pedagógicas e sociais ao longo do tempo, o NEIM Bem-Te-Vi evidencia mudanças em sua funcionalidade para atender à primeira etapa da Educação Básica, ao mesmo tempo em que preserva elementos da identidade arquitetônica colonial original. A adaptação das salas de atendimento e das áreas comuns, visando proporcionar maior interação entre as

crianças, por exemplo, representa uma mudança significativa em relação ao conceito original de residência (casa), transformando a estrutura para atender às exigências contemporâneas de segurança e interação pedagógica.

Ao analisar as imagens iconográficas em comparação com as fontes documentais, foi possível identificar que, desde sua adaptação em 1991, o NEIM Bem-Te-Vi tem refletido as transformações tanto na Educação Infantil quanto na arquitetura escolar. Em consonância com a análise proposta por Vincent, Lahire e Thin (2001), que exploram como os espaços escolares se adaptam às necessidades pedagógicas e sociais ao longo do tempo, o NEIM Bem-Te-Vi demonstra uma evolução em sua funcionalidade, sem perder a conexão com sua identidade arquitetônica colonial original. A adaptação das salas de atendimento e das áreas comuns, visando melhor supervisão e interação entre as crianças, representa uma ruptura significativa com o conceito original de residência, transformando a estrutura para atender às exigências contemporâneas de segurança e interação pedagógica.

Os autores Vicent, Lahire e Thin(2001) discutem a relação entre espaço/tempo escolar e práticas sociais, enfatizando como o ambiente físico influencia as dinâmicas sociais e educacionais dentro da escola - conceito que aqui é reinterpretado no contexto das/nas instituições de Educação Infantil. No caso do NEIM Bem-Te-Vi, a permanência das características arquitetônicas coloniais, como janelas amplas e o telhado com beirais prolongados, mantém um vínculo com a história local, ao mesmo tempo em que favorece a luminosidade e a funcionalidade do espaço. Essas características, preservadas ao longo das décadas, garantem uma continuidade estética e cultural, contribuindo para a identidade e o ambiente acolhedor da instituição, mesmo diante das transformações funcionais que ocorreram.

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. Este espaço é cuidadosamente concebido e organizado [...]. Da mesma maneira aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo do ano e como emprego do tempo cotidiano (Vicent; Lahire; Thin, 2001, p. 13).

Ao abordar a autonomia da relação pedagógica e a especificidade do espaço e do tempo escolares, estabelece-se um pano de fundo essencial para a análise da estrutura arquitetônica do NEIM Bem-te-vi, uma unidade educativa adaptada para atender às necessidades específicas da primeira etapa da Educação Básica.

A citação enfatiza que a relação pedagógica tem uma autonomia própria, distinta de outras atividades sociais. Isso significa que a unidade educativa não se limita a ser um

espaço de aprendizagem, mas configura-se como um ambiente com regras, dinâmicas e intencionalidades próprias, voltadas para a educação infantil. Dessa forma, o espaço educativo é projetado de maneira a apoiar e potencializar as relações educativo-pedagógicas, assegurando que sua organização física e funcionalidade estejam alinhadas com os princípios e objetivos dessa etapa educacional.

O espaço da unidade educativa aparenta ter sido (re)organizado para facilitar o atendimento à Educação Infantil. A arquitetura e a organização dos ambientes permitem interpretar um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças pequenas, com áreas distintas para diferentes atividades e necessidades educativas.

No PPP do NEIM Bem-Te-Vi, o tempo é descrito como um período específico da vida das crianças, refletindo-se em diferentes escalas: o calendário escolar²¹, (com suas divisões e períodos), e o tempo cotidiano (as rotinas diárias). Esse tempo precisa ser estruturado para maximizar a eficácia das relações educativo-pedagógicas e garantir o bem-estar das crianças pequenas (PPPNEIMBTV, 2024).

A análise da estrutura arquitetônica do NEIM Bem-te-vi deve considerar como o *design* do espaço reflete a autonomia e a especificidade do espaço e do tempo pedagógicos mencionados na citação. Isso pode se manifestar por intermédio das seguintes considerações:

Organização do espaço: A estrutura arquitetônica do NEIM Bem-te-vi adaptada para criar ambientes distintos e bem definidos, que atendam às necessidades pedagógicas. Por exemplo, áreas específicas para brincadeiras ao ar livre – parques, salas de referência, espaço para alimentação e áreas administrativas, foram claramente delimitadas e funcionalmente adequadas, conforme a Resolução nº 01/2017 do CME (Florianópolis, 2017), capítulo III. Essa norma estabelece diretrizes para os espaços, instalações e equipamentos necessário ao funcionamento da Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis (CME, 2017). **Ambiente que atenda às necessidades das crianças:** O *design* do NEIM Bem-Te-Vi inclui características que favorecem as relações educativo-pedagógicas, como iluminação adequada, ventilação, acessibilidade e áreas de descanso. Todos esses elementos foram planejados para proporcionar um ambiente saudável e estimulante (Florianópolis, 2017).

A arquitetura parece considerar como as crianças e funcionários se movimentam ao

²¹ O termo *calendário escolar* é utilizado de maneira recorrente nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Essa expressão refere-se tanto à organização dos dias letivos do calendário escolar quanto aos dias de atendimento específicos para a Educação Infantil, conforme estabelecido no calendário anual da RMEF.

longo do dia na unidade educativa. O *layout* sugere uma jornada de atendimento estruturada, proporcionando acesso fácil a diferentes áreas conforme as atividades planejadas ao longo do dia e do ano. O espaço parece ter sido projetado para sustentar a organização do tempo educativo, com áreas flexíveis que podem ser adaptadas a diferentes usos, conforme as necessidades das crianças e as atividades propostas.

A arquitetura também leva em conta as mudanças sazonais e as necessidades específicas de diferentes períodos do ano, como áreas de lazer que são utilizadas de maneiras diferentes em dias mais quentes ou mais frios.

A citação exposta anteriormente de Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 13) enfatiza que a escola é um espaço e um tempo especialmente estruturados para a educação. No caso da Educação Infantil, a arquitetura do NEIM Bem-te-vi, ao ser analisada sob essa perspectiva, deve evidenciar como o *design* do edifício e dos espaços internos foi intencionalmente adaptado para atender a essas necessidades pedagógicas específicas, refletindo a importância da organização espacial e temporal para a qualidade da educação.

Os mesmos autores, em suas reflexões sobre a evolução das formas escolares, apontam para a necessidade de balancear a preservação histórica com a adaptação às novas demandas pedagógicas. O NEIM Bem-Te-Vi exemplifica essa teoria ao manter a fachada colonial enquanto implementa mudanças internas para melhor atender às necessidades educacionais contemporâneas. As modificações internas, como o *layout* das salas e a inclusão de tecnologias educativas representam uma ruptura com a estrutura residencial original, adaptando-a ao contexto atual sem comprometer a integridade histórica da fachada. Dessa forma, a unidade educativa reflete um equilíbrio entre tradição e inovação na educação.

[...] faz intervir um conceito, o de forma escolar, deste modo, importa definir de alguma maneira seu sentido e seu uso, o que pede uma análise sócio-histórica, irredutível a uma historiografia das instituições escolares, mesmo que acompanhada de uma história das ideias pedagógicas. Não se pode, portanto, fazer “uma história da forma escolar” independentemente de uma teoria, a não ser na condição de transformar a expressão “forma escolar” em uma fórmula pseudo-científica, utilizada em lugar do termo corrente “escola” (Vicent; Lahire; Thin, 2001, p. 8).

Nesse contexto, a reflexão sobre a *forma escolar*, aqui apropriada em substituição à Educação Infantil, torna-se uma análise complexa das dinâmicas entre a estrutura física das instituições e as práticas pedagógicas que nelas se desenvolvem. No âmbito da Educação Infantil, a *forma escolar* refere-se não apenas ao edifício ou ao *layout* das salas de atendimento, mas também à forma como esses elementos estruturais influenciam e são influenciados pelos planejamentos pedagógicos e pela organização da unidade educativa.

A transformação das *formas escolares* deve, portanto, ser entendida como um processo que vai além da simples adaptação física dos espaços. Envolve uma reavaliação contínua das práticas pedagógicas e da forma como estas se articulam com a estrutura das unidades educativas. O exemplo do NEIM Bem-Te-Vi é revelador nesse sentido, pois demonstra como a preservação do caráter histórico de um edifício pode coexistir com a inovação nas práticas educativas.

As mudanças internas, como o redesenho dos espaços e a introdução de novas tecnologias, refletem uma tentativa de alinhar a instituição às demandas educacionais contemporâneas, sem sacrificar o valor histórico e cultural do prédio. A preservação da fachada colonial, enquanto o interior é modificado para criar ambientes de aprendizado mais modernos, exemplifica um esforço para manter um diálogo constante entre tradição e inovação.

Assim, a análise da *forma escolar* deve considerar como as mudanças arquitetônicas e pedagógicas, no caso específico do NEIM, mas também em outras instituições, como será discutido ao longo desta dissertação, interagem para criar um ambiente que seja, ao mesmo tempo, historicamente significativo e pedagogicamente relevante. Isso implica reconhecer que a *forma escolar* é uma construção social e histórica que deve ser continuamente adaptada para atender às necessidades de uma sociedade em transformação, refletindo uma harmonia entre o passado e o presente na educação.

4.2.1.1 Integração da tradição e inovação: análise da planta baixa em conjunto com o Projeto Político Pedagógico do NEIM Bem-Te-Vi

A análise da planta baixa do NEIM Bem-Te-Vi revela um projeto arquitetônico que busca conciliar a preservação histórica com a funcionalidade moderna necessária a uma instituição de Educação Infantil. A estrutura foi planejada para acomodar até 95 crianças, com uma organização focada na eficiência da circulação, segurança e a adequação pedagógica. A disposição dos ambientes visa otimizar o uso do espaço, preservando a estética colonial do edifício.

O projeto inclui quatro salas de atendimento, quatro banheiros para uso infantil e dois banheiros para uso adulto. O *hall* de entrada proporciona acesso às áreas principais, incluindo a secretaria, que coordena as operações administrativas. A unidade conta com uma sala destinada à Direção/Supervisão e outra para os professores. A cozinha e o refeitório estão dispostos para facilitar o preparo e a distribuição de refeições. Além disso, há uma lavanderia e um almoxarifado destinado ao armazenamento de produtos de limpeza. O espaço para prática

de Educação Física e o parque infantil completam as instalações, oferecendo áreas dedicadas à atividade física e ao lazer infantil.

A entrada principal conta com uma pequena recepção centralizado para gerenciar o fluxo de visitantes e assegurar um acesso organizado. Este espaço permite a separação entre a área pública e as zonas internas mais privadas, facilitando o acolhimento e o registro das crianças. A proximidade da recepção com a entrada principal foi planejada para otimizar a gestão do tráfego de familiares e responsáveis, além de assegurar a segurança das crianças (PPPNEIMBTv, 2024).

O NEIM Bem-Te-Vi possui capacidade de atendimento de até 235 crianças. O *layout* interno do edifício é organizado em zonas funcionais distintas, como salas de atendimento, áreas administrativas e espaços abertos. As salas de atendimento são dispostas de maneira a permitir que a segurança das crianças seja preservada, contando com mobiliário adaptável e áreas específicas para brincar e aprender. Essas salas estão dispostas ao redor de um espaço central, facilitando o acesso direto e o olhar atento por parte da equipe pedagógica. As áreas destinadas ao parque e às atividades externas foram estrategicamente posicionadas para garantir um acesso seguro aos espaços ao ar livre. O projeto inclui brinquedos de madeira, como balanços, escorregadores, casinhas de bonecas, escadas, gangorras e gira-giras (PPPNEIMBTv, 2024).

Além disso, há pequenas áreas com cimentação e grama sintética, cercadas para garantir a segurança, com conexões seguras aos ambientes internos. Caminhos bem definidos conectam os espaços externos aos internos, facilitando a transição entre as atividades e permitindo o cuidado e a educação contínuos das crianças. No entanto, o projeto arquitetônico não inclui áreas verdes ou elementos naturais, como areia, barro, folhas, gravetos, pedras, árvores e flores. Essa ausência acende um sinal de alerta, considerando que, ao longo desta dissertação, defendemos a importância de espaços educativos-pedagógicos que privilegiam o contato das crianças com ambiente arborizados e amplos, capazes de ampliar, diversificar e complexificar seus enredos e repertórios.

A planta baixa também prevê áreas de apoio, como banheiros com espaços para troca de roupas e fraldas. Embora compactos, esses espaços estão em conformidade com a Resolução nº 01 do CME (Florianópolis, 2017) e são adequados para a faixa etária das crianças, com instalações e mobiliários acessíveis. A cozinha e o refeitório foram posicionados de forma a otimizar a preparação e a distribuição das refeições, garantindo um fluxo eficiente entre esses ambientes. As áreas administrativas foram organizadas para suportar as funções gerenciais sem

interferir nas atividades educacionais. No entanto, a unidade educativa ainda carece de acessibilidade completa para pessoas com mobilidade reduzida.

O projeto arquitetônico incorpora aspectos técnicos exigidos pela legislação municipal, como ventilação e iluminação. Janelas amplas foram projetadas para assegurar luz natural e ventilação adequada. Contudo, o edifício não possui isolamento acústico e térmico, o que poderia melhorar o conforto, especialmente considerando sua localização ao lado de rodovias movimentadas e cercado por edifícios altos. As características arquitetônicas coloniais foram preservadas e integradas com soluções modernas, garantindo a funcionalidade do edifício, enquanto se respeita sua herança histórica e se atende às exigências educacionais contemporâneas.

A configuração arquitetônica e funcional do edifício reflete um esforço para alinhar as necessidades práticas com as exigências pedagógicas contemporâneas. No entanto, para garantir a excelência na prática educacional, é fundamental que o projeto do edifício se harmonize com os indicadores de qualidade estabelecidos no Projeto Político Pedagógico do NEIM Bem-Te-Vi (PPPNEIMBTV, 2024). Este documento orientador delineia princípios e diretrizes que buscam assegurar um ambiente educacional capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Ao relacionarmos a planta baixa da unidade educativa às considerações apresentadas no PPPNEIMBTV (2024), percebe-se que a distribuição das salas de atendimento e das áreas abertas permite um olhar atento e cuidadoso sobre as atividades das crianças, com mobiliário adaptável para brincar e aprender, em conformidade com a Resolução Municipal nº 01 do CME (Florianópolis, 2017). Contudo, para alinhar-se completamente aos indicativo do PPP do NEIM Bem-Te-Vi, que enfatiza a importância da brincadeira, seria essencial que o projeto arquitetônico incorporasse áreas específicas para a documentação e reflexão sobre as experiências lúdicas das crianças. As zonas de atividades externas, que já incluem brinquedos de madeira e áreas cimentadas, poderiam ser melhor aproveitadas para registrar e evidenciar o papel fundamental da brincadeira no cotidiano infantil.

Embora o projeto arquitetônico atual seja um avanço positivo ao incluir brinquedos e áreas para atividades externas, ainda há uma carência de diversidade material. Para atender à necessidade de ampliar as possibilidades de materiais disponíveis para as crianças, seria importante incorporar elementos de diferentes culturas e origens, tanto naturais quanto

manufaturados. A adição de uma maior variedade de materiais pode enriquecer as experiências lúdicas das crianças, oferecendo uma gama mais ampla de sensações e aprendizagens.

Além disso, a planta baixa, com seu espaço central para supervisão, poderia ser ajustada para fortalecer a participação ativa das crianças na organização dos espaços e tempos, especialmente durante as refeições. Permitir que as crianças participem no planejamento, como na escolha da disposição dos móveis e na definição das áreas de atividades, promoveria um senso de autonomia e pertencimento. A organização do refeitório também deve ser revista para melhor atender às necessidades de bebês e crianças pequenas, oferecendo um ambiente que favoreça a autonomia alimentar.

A reavaliação do refeitório é crucial para garantir que ele atenda adequadamente às necessidades das crianças, promovendo sua independência durante as refeições. A estrutura deve incluir mobiliário adaptado e áreas separadas para diferentes faixas etárias, e a organização dos espaços deve considerar a estética e as interações durante as refeições, assegurando um ambiente que favoreça o desenvolvimento da autonomia alimentar.

No que diz respeito à privacidade e aos cuidados com a higiene, a planta baixa prevê banheiros e áreas de apoio, mas a falta de espaços individuais para crianças e adultos é uma limitação significativa. A configuração atual dos banheiros pode comprometer a qualidade do cuidado e o respeito à privacidade. É crucial repensar a disposição dos banheiros para garantir privacidade e um atendimento adequado às necessidades de higiene, com instalações apropriadas e suficientes.

Observa-se que a planta baixa não contempla espaços dedicados para discussões coletivas entre os profissionais, essenciais para o desenvolvimento e a implementação de boas práticas pedagógicas. Transformar uma das salas de atendimento em um espaço de estudos para os profissionais poderia qualificar o encontro coletivo e permitir a reflexão sobre práticas educacionais. Além disso, assegurar que o ambiente permita debates sobre princípios pedagógicos e práticas de cuidado, como a organização dos momentos de higiene e descanso, é fundamental para a melhoria contínua e adaptação às necessidades das crianças e profissionais. Ajustar a planta baixa para atender a esses indicadores de qualidade do PPP do NEIM Bem-Te-Vi poderá garantir um ambiente mais adequado às necessidades pedagógicas e às práticas de cuidado.

A planta baixa do edifício reflete uma tentativa de atender às necessidades contemporâneas da Educação Infantil, com salas de atendimento bem distribuídas e áreas abertas que possibilitam o olhar atento das atividades das crianças. Contudo, para estar alinhada com os indicadores do PPP do NEIM Bem-Te-Vi e com a citação dos autores Frago e Benito,

que destacam que "a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas" (Frago e Benito, 1998, p. 47), é fundamental que o projeto arquitetônico evolua para refletir valores e necessidades pedagógicas atuais.

A importância da brincadeira e a diversidade material são conceitos que têm ganhado destaque no contexto educacional contemporâneo. A planta baixa, ao incluir áreas específicas para atividades externas e brinquedos de madeira, está parcialmente alinhada com esses conceitos. No entanto, a integração de uma maior variedade de materiais, que inclua elementos de diferentes culturas e origens, seria uma forma de enriquecer as experiências lúdicas das crianças, refletindo uma visão mais abrangente e inclusiva da educação. Isso se alinha com a ideia de que a forma construtiva da Educação Infantil deve expressar os valores e práticas educacionais predominantes da época.

A participação ativa das crianças na organização dos espaços e tempos de alimentação é outro aspecto que deve ser reconsiderado. A disposição atual, com um espaço central para supervisão, poderia ser ajustada para promover uma maior autonomia das crianças, permitindo-lhes participar do planejamento e das práticas de alimentação. Essa abordagem reflete um avanço nos valores educacionais, nos quais a autonomia e a participação ativa são cada vez mais valorizadas.

Além disso, a falta de espaços dedicados para discussões coletivas entre os profissionais é uma limitação que deve ser superada. A criação de um espaço específico para debates e reflexões sobre as ações educativo-pedagógicas e cuidados pode fortalecer o desenvolvimento profissional, refletindo uma abordagem mais colaborativa e reflexiva, que é valorizada no contexto educacional atual.

Assim, a planta baixa do edifício deve ser vista não apenas como uma estrutura física, mas como uma expressão dos valores e ações educativo-pedagógicas de sua época. Para alinhar-se com os indicativos do PPP e os conceitos discutidos por Frago e Benito (1998), é necessário que a arquitetura do edifício evolua para melhor atender às necessidades pedagógicas contemporâneas, promovendo um ambiente que valorize a brincadeira, a autonomia e a

privacidade das crianças, além de oferecer suporte à reflexão e ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Além disso, ao considerar a citação de Souza, que afirma:

[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente (Souza, 1998, p. 123).

Fica evidente que a planta baixa do edifício deve ser projetada não apenas para atender às necessidades funcionais contemporâneas, mas também para refletir uma identidade arquitetônica que sublinhe sua função educacional específica.

A configuração atual, com suas áreas de supervisão e espaços para atividades externas, começa a delinear essa identidade, mas ainda há espaço para uma maior diferenciação. Para alcançar essa distinção, o edifício pode incorporar elementos que não só respondam às práticas pedagógicas contemporâneas, mas também estabeleçam uma identificação clara como um espaço dedicado às relações educativo-pedagógicas. Isso pode incluir, por exemplo, a criação de áreas de documentação visíveis e espaços de reflexão pedagógica, que destacam a importância das propostas educativas.

A necessidade de reavaliar o refeitório e os banheiros, garantindo a privacidade e autonomia das crianças, também está diretamente relacionada a essa identidade arquitetônica. Um edifício escolar, como enfatiza Souza (1998), deve ser reconhecido como um local específico para atividades educativas e de cuidado. A adequação dos espaços para alimentação e higiene deve, portanto, refletir uma arquitetura que suporte efetivamente o trabalho docente e as práticas educativas. Ao projetar essas áreas com a intenção de criar ambientes que promovam a autonomia e a privacidade, a planta baixa pode reforçar sua identidade como um espaço educativo distintivo, alinhando-se não apenas às demandas funcionais e pedagógicas atuais, mas também ao papel simbólico e específico que um edifício escolar deve desempenhar na vida de seus usuários.

Para informar aos leitores sobre a continuidade das descrições analíticas, é importante destacar que o referencial teórico que abrange aspectos da materialidade, da arquitetura e da *forma escolar* – aqui adaptado para a Educação Infantil – apresentado na análise do primeiro NEIM, o Bem-Te-Vi, oferece possibilidades de análises das fontes e de seus dados, abrangendo também aspectos da história cultural. Esse mesmo referencial teórico pode servir de orientação para os demais NEIMs tratados na sequência, mesmo que a autora desta

dissertação não cite explicitamente o referencial teórico mencionado até o momento. Isso ocorre porque esse referencial é comum a todas as unidades educativas abordadas nesta dissertação.

4.2.2 Núcleo de Educação Infantil Municipal Celso Ramos

O acesso a documentos, como a portaria de criação e autorização de funcionamento, relatórios de assessoramento e supervisão, e o PPP do NEIM Celso Ramos (PPPNEIMCR, 2024), arquivados na DEI, possibilitou a reconstrução do histórico desta unidade educativa e a compreensão de suas principais características físicas e sociais.

Fotografia 3 – Fachada do NEIM Celso Ramos – 2012



Fonte: Acervo do NEIM.

Fotografia 4 – Fachada do NEIM Celso Ramos – 2021



Fonte: Registro PPP do NEIM.

O NEIM Celso Ramos iniciou suas atividades em 1982 sob o nome “Creche Santa Terezinha do Menino Jesus”. Foi renomeado como “Creche Celso Ramos” pelo Decreto nº 9.732, de 27 de fevereiro de 2012, em homenagem ao 17º Governador de Santa Catarina. Em 11 de abril de 2018, por meio do Decreto nº 18.494, passou a ser denominado “Núcleo de Educação Infantil Municipal Celso Ramos”. Originalmente construído como escola e posteriormente adaptado para a Educação Infantil, o NEIM Celso Ramos conta com vinte salas de referência, configurando-se como uma das maiores unidades educativas da RMEF em termos de estrutura física, com capacidade para atender até 330 crianças (PPPNEIMCR, 2024).

Localizado na Rua Professor Aldo Câmara, nº 180, Centro, Florianópolis – SC, o NEIM Celso Ramos é mantido exclusivamente pela PMF. Inicialmente, a unidade funcionava em uma casa antiga nas proximidades do túnel Antonieta de Barros. A moradia foi adaptada para receber crianças e funcionários, mas oferecia pouco conforto (PPPNEIMCR, 2024).

Em agosto de 1996, o NEIM mudou-se para uma casa mais ampla na Rua Silva Jardim, a aproximadamente 200 metros do local anterior. Embora a nova casa tenha passado por adaptações, o espaço tornou-se insuficiente devido ao aumento da demanda, e a falta de estrutura começou a dificultar o funcionamento da unidade (PPPNEIMCR, 2024).

Em fevereiro de 2012, a creche estabeleceu-se na antiga Escola Estadual Celso Ramos, após reivindicações da comunidade, associações comunitárias, o fórum estadual da Educação Infantil e a Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente, o atendimento foi realizado na parte térrea, com capacidade para 130 crianças. Após reformas em 2013, a creche passou a atender 320 crianças, divididas em 18 grupos (PPPNEIMCR, 2024).

A unidade atende crianças do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, incluindo diversas comunidades, com predominância de crianças da comunidade do Morro do Mocotó. Por estar situada no centro de Florianópolis, também recebe filhos de trabalhadores da região e áreas próximas. As famílias têm uma ampla gama de profissões, incluindo domésticas, diaristas, balconistas, trabalhadores autônomos, funcionários públicos, professores, pedreiros, motoristas, serventes, pintores, eletricitas, vigias e recicladores, com níveis de instrução variando do analfabetismo ao nível superior. A renda familiar também apresenta grande variação, conforme registrado nas fichas de inscrição e matrícula, às quais tivemos acesso (PPPNEIMCR, 2024).

Nas proximidades da unidade educativa, há organizações não governamentais, lideranças comunitárias, igrejas, postos de saúde, escolas, hospitais, clínicas, restaurantes e instituições do poder legislativo e judiciário, variando desde pequenas casas de madeira até grandes construções de alvenaria. A maioria das ruas é calçada; algumas residências têm acesso ao saneamento básico, mas muitas ainda não dispõem desse serviço. O comércio local é composto por padarias, açougues, minimercados, lanchonetes e pequenas lojas.

No início de 2021, o NEIM recebeu mais de 18 famílias de imigrantes, incluindo árabes, venezuelanos e haitianos, com a presença desse público aumentando ao longo de 2022 e 2023. As informações sobre o perfil dos atendidos foram obtidas por meio das fichas de matrícula, dos censos escolares e das entrevistas realizadas com as famílias durante o processo de inserção, estando arquivadas na secretaria da unidade e na Diretoria de Gestão de Pessoal da Educação (DGPE) da SMEF.

O NEIM Celso Ramos destaca-se como a maior unidade educativa em termos de estrutura física da RMEF, notável por sua extensa capacidade e infraestrutura. Embora o prédio mantenha a essência da arquitetura original de uma escola estadual de ensino fundamental, foi cuidadosamente adaptado para atender às demandas da Educação Infantil. Esta adaptação preserva um estilo arquitetônico clássico com um *design* funcional, incorporando, possivelmente, elementos modernos ao longo do tempo.

O revestimento externo do edifício utiliza materiais típicos, como reboco e pintura em tons neutros, comuns em instituições públicas. As grandes janelas, dispostas em fileiras regulares, maximizam a entrada de luz natural e são feitas de vidro com molduras metálicas. A fachada também apresenta detalhes arquitetônicos simples, como cornijas e frisos, que conferem um toque de elegância ao *design* funcional, além de possíveis elementos geométricos ou detalhes em relevo.

O edifício conta com dois andares e uma ampla capacidade de atendimento,

incluindo 20 salas de aula adaptadas para a Educação Infantil. Essas salas foram reformadas para criar ambientes seguros para crianças pequenas, com a instalação de pisos antideslizantes e móveis apropriados para a faixa etária.

Benito (1994) destacou como essa espacialização disciplinar compõe a arquitetura escolar ao observar, dentre outros detalhes, a divisão das salas de aula por idade e sexo e a disposição das carteiras enquanto elementos da planificação panóptica do espaço. “Tais dispositivos são, além do mais, coerentes com as teorias arquitetônicas modernas que sustentam que as pessoas e os objetos se relacionam precisamente através de sua separação no e pelo espaço” (Benito, 1994, p. 101).

Além das salas de aula, o NEIM Celso Ramos conta com um ginásio que proporciona um espaço extra para atividades físicas e recreativas (PPPNEIMCR, 2024). Esse espaço é um legado da antiga escola que atendia à segunda etapa da educação básica. O complexo externo é igualmente impressionante, com quatro parques destinados ao lazer e à recreação das crianças (PPPNEIMCR, 2024), adaptados para garantir a segurança e o bem-estar dos pequenos, com cercas e equipamentos apropriados. O edifício também dispõe de dois refeitórios (PPPNEIMCR, 2024), proporcionando espaços adequados para as refeições das crianças e promovendo um ambiente funcional e organizado.

A estrutura foi ajustada para garantir acessibilidade universal, com rampas e outras adaptações para atender a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. Em resumo, o NEIM Celso Ramos combina a tradição arquitetônica da escola estadual com uma infraestrutura moderna e adaptada, oferecendo um ambiente educacional amplo, seguro e bem equipado para a Educação Infantil.

A comparação entre as fotografias 3 e 4 revela uma visão aprofundada da evolução das instituições educacionais. Essa análise é enriquecida pelo texto *Sobre a história e a teoria da forma escolar* (Vincent; Lahire; Thin, 2001), que oferece uma perspectiva teórica sobre como a arquitetura escolar reflete e influencia as práticas educacionais.

Embora a estrutura física do NEIM Celso Ramos preserve características marcantes da arquitetura original, como grandes janelas e um *design* funcional, a transição de uma escola estadual para um NEIM trouxe mudanças significativas. O edifício, que anteriormente atendia ao ensino fundamental, foi adaptado para a Educação Infantil, resultando na modificação das salas de aula para criar ambientes mais seguros e estimulantes para crianças pequenas. Essas modificações, incluindo pisos antideslizantes e móveis apropriados, representam uma ruptura com a função original do espaço, alinhando-se às ideias de Vincent, Lahire e Thin (2001) sobre a evolução da arquitetura escolar para atender às necessidades pedagógicas contemporâneas.

Além disso, a inclusão de um ginásio, quatro parques e dois refeitórios demonstra como a estrutura foi adaptada para responder às novas demandas da Educação Infantil. A reorganização do espaço para atender a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, evidencia um avanço significativo nas práticas arquitetônicas e educacionais.

A estrutura arquitetônica das unidades de Educação Infantil deve ser compreendida como um elemento fundamental que não apenas serve como um espaço físico, mas também desempenha um papel ativo na moldagem e na interação com a pedagogia e as práticas institucionais. Vincent, Lahire e Thin (2001) oferecem perspectivas complementares sobre essa interação, considerando tanto as rupturas quanto as permanências que surgem desse relacionamento.

Os autores enfatizam que a estrutura arquitetônica das instituições educativas tem um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem. Eles argumentam que a disposição física dos espaços, como salas de atendimento, áreas externas e corredores, pode promover ou restringir determinados tipos de atividades pedagógicas e interações sociais. Por exemplo, um espaço que favorece a colaboração e a comunicação ampla entre crianças e professores pode facilitar relações educativo-pedagógicas mais participativas e inovadoras. Assim, a arquitetura não é um mero cenário, mas um fator ativo que molda a dinâmica educacional. Os autores também observam que mudanças na estrutura arquitetônica podem representar rupturas significativas com práticas educacionais tradicionais, criando novas oportunidades para abordagens pedagógicas mais modernas e interativas.

Vincent, Lahire e Thin (2001) contribuem para essa visão ao analisar a arquitetura escolar no contexto das práticas institucionais. Segundo eles, a estrutura arquitetônica reflete e pode até moldar as concepções pedagógicas da instituição. A organização dos espaços pode influenciar diretamente as estratégias das ações pedagógicas, a gestão administrativa e a interação entre os diversos atores da unidade educativa, como crianças, professores e gestores. Portanto, a arquitetura e a prática pedagógica estão interligadas, com cada uma influenciando e sendo influenciada pela outra. Eles também destacam que, ao mesmo tempo em que a arquitetura pode introduzir novas formas de prática pedagógica, ela também pode perpetuar certas normas e tradições, mantendo elementos de continuidade nas práticas institucionais.

Os autores também acrescentam uma dimensão simbólica e prática à discussão. Eles veem a arquitetura do ambiente educativo não apenas como um suporte físico, mas como um componente que contribui para a construção da identidade da unidade educativa e das experiências educacionais. Os espaços projetados e sua utilização podem refletir e reforçar os valores e prioridades pedagógicas da instituição, ajudando a criar um ambiente que apoia e

molda as práticas educativas. Observam que, enquanto a arquitetura pode introduzir inovações, ela também preserva e reforça aspectos da identidade institucional que permanecem constantes, criando um equilíbrio entre inovação e tradição.

Para Benito “o espaço escolar não é uma dimensão neutra do ensino, tampouco um simples esquema formal ou estruturas vazias da educação”. Ao contrário, Benito afirma que “os espaços operam como uma espécie de discurso que instituiu, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (Benito, 1998, p. 26). Os espaços ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atua como elemento destacado na construção social e histórica da realidade.

Juntos, esses autores citados, Vincent, Lahire e Thin (2001) e Benito (1998), fornecem uma visão integrada de como a arquitetura escolar deve ser considerada um elemento ativo na educação. A arquitetura não é apenas o espaço onde a educação ocorre, mas sim um fator que interage dinamicamente com a pedagogia e as práticas institucionais, moldando e sendo moldada por elas. A compreensão desse papel é crucial para o desenvolvimento de ambientes escolares que apoiem efetivamente os objetivos educacionais e promovam uma prática pedagógica inovadora. As perspectivas de Vincent, Lahire e Thin (2001) mostram como a arquitetura escolar pode ser uma força tanto de ruptura quanto de permanência, refletindo e influenciando continuamente as práticas pedagógicas e institucionais.

De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001) a “arquitetura escolar” deve ser vista não apenas como um espaço físico, mas como um elemento que molda e é moldado pela pedagogia e pelas práticas institucionais. No caso da Educação Infantil no NEIM Celso Ramos, a permanência de elementos arquitetônicos tradicionais, como a fachada e o *layout* externo, reflete uma continuidade na visão de escola como um espaço de aprendizado organizado e funcional para o atendimento às crianças da Educação Fundamental – segunda etapa da Educação Básica. No entanto, as rupturas, como as mudanças na funcionalidade das salas de atendimento e a adição de novas infraestruturas e mobiliários que atendam às especificidades das faixas etárias da Educação infantil, exemplificam a teoria de que a *forma escolar* deve se moldar para atender às novas necessidades pedagógicas e sociais. Essas mudanças e permanências ressaltam a interação dinâmica entre a forma arquitetônica e as necessidades educacionais, ilustrando como a arquitetura escolar pode adaptar-se para melhor servir suas funções e usuários ao longo do tempo.

4.2.2.1 Integração da tradição e inovação: análise da planta baixa em conjunto com o Projeto Político Pedagógico do NEIM Celso Ramos

A análise da planta baixa do NEIM Celso Ramos mostra um projeto arquitetônico que evoluiu de uma escola para uma unidade voltada para a Educação Infantil, exemplificando a adaptação arquitetônica e funcional conforme as necessidades pedagógicas e normativas contemporâneas. Concluída até 2018, a transformação preservou a arquitetura original e incorporou mudanças significativas para atender ao novo público-alvo.

A planta baixa do NEIM Celso Ramos revela uma configuração estratégica que atende às exigências da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que preserva elementos da arquitetura tradicional. O edifício está organizado de forma a maximizar a funcionalidade dos espaços, promovendo a segurança e o conforto das crianças. A estrutura arquitetônica do NEIM Celso Ramos foi adaptada para atender de forma abrangente às necessidades educacionais e de bem-estar das crianças pequenas. O edifício conta com 20 salas de atendimento, além de 16 banheiros dedicados ao uso infantil e 3 para uso adulto, garantindo conforto e praticidade. A disposição interna inclui uma secretaria, um *hall*, uma sala de espera e uma sala da coordenação pedagógica. Também estão presentes uma sala de professoras/es e uma biblioteca, bem como uma sala multimeios para atividades variadas. Para eventos e atividades maiores, o espaço dispõe de um auditório. A infraestrutura de apoio é completa, com cozinha, 2 refeitórios, depósitos de alimentos, de materiais de limpeza e de materiais de Educação Física, além de uma lavanderia. O ambiente externo é igualmente bem equipado, com um ginásio esportivo, pátio coberto e pátio aberto, 2 espaços com areia e 2 parques infantis, promovendo um ambiente enriquecedor e estimulante para as crianças (PPPNEIMCR, 2024).

A planta baixa apresenta uma disposição acessível dos ambientes internos. As salas de atendimento são amplas e localizadas em áreas estratégicas, facilitando a supervisão cuidadosa e a interação. Algumas salas de referência foram reformadas e os móveis substituídos para atender às especificidades das crianças pequenas, garantindo um ambiente seguro e adequado ao desenvolvimento infantil.

A acessibilidade universal é um ponto central do projeto. Rampas foram estrategicamente posicionadas nas entradas e corredores principais, assegurando que todas as áreas do prédio sejam acessíveis as crianças com mobilidade reduzida. Os corredores são largos o suficiente para permitir a circulação livre e segura de cadeiras de rodas e carrinhos.

O NEIM Celso Ramos incorpora várias áreas dedicadas ao desenvolvimento motor e social das crianças. O ginásio, localizado próximo à entrada principal, oferece um espaço para

atividades físicas e esportivas. A planta baixa inclui também quatro parques ao ar livre, acessíveis diretamente das salas de aula e áreas de recreação. Esses parques são projetados para estimular a atividade física e o lazer, com equipamentos adequados para crianças de diferentes idades.

Dois refeitórios estão posicionados de forma a facilitar a organização das refeições. Cada refeitório é acessível a partir das áreas principais do prédio e é equipado para atender às necessidades alimentares das crianças, garantindo uma distribuição prática e organizada durante os horários de refeição.

A planta baixa também prevê áreas administrativas e de serviço, como as salas de coordenação e enfermaria, localizadas em pontos estratégicos para facilitar a gestão e o atendimento emergencial. Estas áreas são projetadas para garantir a efetividade no funcionamento da unidade e uma resposta rápida a qualquer necessidade.

Em resumo, a planta baixa do NEIM Celso Ramos demonstra uma integração eficaz entre preservação arquitetônica e inovação funcional. O edifício combina elementos tradicionais com adaptações, criando um ambiente que respeita a identidade institucional e atende às normas estabelecidas pela Resolução nº 01/2017 do CME (Florianópolis, 2017). A disposição dos espaços reflete uma abordagem prática e adaptada às exigências da Educação Infantil, promovendo segurança, acessibilidade e um ambiente estimulante para as crianças.

O NEIM Celso Ramos, que evoluiu de uma escola fundamental para uma unidade dedicada à Educação Infantil, exemplifica como a adaptação arquitetônica e funcional pode atender às necessidades pedagógicas e normativas contemporâneas. A transformação, concluída até 2018, preservou a arquitetura original enquanto incorporou modificações significativas para adequar o ambiente ao novo público-alvo.

Comparando com a Resolução nº 01/2017 do CME (Florianópolis, 2017), as características do NEIM Celso Ramos mostram várias áreas de conformidade. A resolução estabelece normas específicas para a Educação Infantil, incluindo a adequação dos ambientes para segurança e acessibilidade, a criação de espaços para atividades físicas e recreativas e a infraestrutura necessária para alimentação.

As reformas realizadas, como a instalação de pisos antideslizantes e a adaptação dos móveis, estão alinhadas com as exigências da resolução para criar ambientes seguros e estimulantes. A inclusão de rampas e adaptações para acessibilidade no prédio reflete o compromisso com a inclusão, conforme as diretrizes da resolução. A construção do ginásio e dos parques atende à norma que enfatiza a importância de espaços dedicados para atividades

físicas e recreativas. Os dois refeitórios, adequados para as necessidades alimentares das crianças, seguem a diretriz da resolução sobre infraestrutura alimentar.

Assim, as adaptações no NEIM Celso Ramos ilustram uma integração entre a preservação arquitetônica e a inovação funcional. O edifício respeita sua identidade institucional, ao mesmo tempo em que atende às normas estabelecidas pela Resolução nº 01/2017 do CME (Florianópolis, 2017), evidenciando sua adequação às exigências da Educação Infantil.

Com base nas discussões realizadas durante a formação interna do NEIM Celso Ramos e registradas no PPPNEIMCR (2024), o documento sugere a criação de uma sala de Ateliê na unidade educativa, a ser instalada na sala 07 do piso térreo. A proposta reflete a concepção de que “o espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também. Como povoamos um lugar? (...) Como estão organizadas?” (Barbieri, 2012, p. 45).

Essas questões orientaram a concepção do Ateliê, que não deverá ser apenas um local para armazenamento de materiais ou destinado exclusivamente a atividades artísticas, mas sim um espaço dinâmico, com o apoio de um atelierista que possa levar o Ateliê a diferentes áreas do NEIM. É essencial compreender que “o ateliê e o atelierista não ficam reclusos em uma sala concreta para fazer educação artística (...), mas contaminam qualquer canto da escola para scandalizá-la” (Hoyuelos, 2020, p. 142). Ambos têm o objetivo de possibilitar às crianças e aos adultos o uso de diversas linguagens ou, como diz Hoyuelos, a exploração de suas cem linguagens.

O objetivo do projeto está claramente expresso no documento:

[...] almejamos com esse projeto organizar a sala 07 com a presença de um adulto, atelierista, e diversos recursos materiais para a criação de propostas diversificadas, tanto nesse espaço quanto nos demais espaços externos do NEIM, ressignificando alguns que já não têm mais sentido para as crianças, pois não ampliam seu repertório brincante (PPPNEIMCR, 2024).

O projeto citado acima também está alinhado com as orientações curriculares, que destacam a necessidade de “disponibilizar, permanentemente, às crianças, desde bebês, brinquedos e materiais diversos, guardando-os em locais de livre acesso a elas (em estantes baixas, dentro de caixas identificadas, com tamanho e peso que as permitam manipular etc.) que convidem à brincadeira” (Florianópolis, 2022, p. 60).

De acordo com o documento, o ateliê servirá como um suporte adicional às pesquisas dos professores, proporcionando experiências e contextos variados para as crianças. As práticas pedagógicas devem ser organizadas intencionalmente pelas docentes, criando

situações que possibilitem às crianças, por meio de diferentes vivências e percepções, apropriar-se do seu entorno e avançar em direção à autonomia progressiva, enriquecendo suas experiências. A experiência, conforme descrita, constitui o sujeito que se apropria dela e a elabora, possibilitando sua narração (Florianópolis, 2022, p. 40).

Ao planejar as materialidades, foram considerados também os espaços externos, com intuito de criar contextos significativos que qualifiquem as brincadeiras das crianças. A organização e o planejamento do espaço incluem a área externa da unidade educativa, onde as crianças frequentemente demonstram grande prazer em estar. Esses espaços devem ser cuidados para garantir o contato com a natureza e estimular brincadeiras e jogos que atendam às necessidades das crianças de correr, pular e manipular materiais como areia, água, folhas e argila. Além disso, é fundamental incluir brinquedos e outros elementos que ampliem a capacidade criativa das crianças em sua relação com o espaço e com os outros. Materiais como pneus, cordas, tecidos, bolas, loucinhas, ferramentas, pedaços de madeira, água e argila são incorporados ao planejamento para promover interações significativas entre as crianças (Florianópolis, 2022, p. 109).

Portanto, tudo parece indicar que a ideia central do projeto é ter um espaço com, pelo menos, uma profissional por oferecer materiais e ambientes diversificados, ampliando o repertório cultural das crianças e o seu acesso às artes, além de promover experiências estéticas significativas. A sala 07 será o ponto central para armazenamento e organização dos materiais, garantindo que estejam sempre acessíveis e bem distribuídos.

Como afirmado por Barbieri, “os materiais de artes podem ser os mais variados; podemos utilizar desde objetos cotidianos até materiais específicos” (Barbieri, 2012, p. 75). Segue uma lista das possíveis materialidades: caixas organizadoras, bandejas, papéis, telas, materiais de diferentes texturas (algodão, lixa, etc.), caixas de papelão, caixas de madeira, tocos de madeira, cascas de coco, tinta, sucatas, pranchetas, lupas, gravetos, pedras diversas, conchas, líquidos, pigmentos naturais, barbante, fitas, argila, massinhas, caixas sensoriais, caixa de luz, entre outras possibilidades sugeridas pelas imagens a seguir.

Fotografia 5 – Sugestão de organização de tempo/espço do NEIM Celso Ramos



Fonte: imagens registradas no PPP do NEIM.

A horta escolar no NEIM Celso Ramos configura-se como um espaço essencial para aproximar as crianças da natureza dentro da unidade educativa, Além de sensibilizá-las para o cuidado com os recursos naturais, a horta potencializa vivências relacionadas à alimentação saudável e sustentável, um tema cada vez mais relevante na atualidade.

A documentação curricular da RMEF sugere, ainda que de forma ímplicita, a necessidade de romper com uma *cultura antropocêntrica*, no qual o homem se coloca como superior e centro do universo. Em vez disso, propõe uma visão que reconhece o ser humano como parte integrante da natureza em em relação contante com ela. Além disso, destaca a importância de se valorizar e evidenciar os saberes e valores dos povos originários, assim como

de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, entre outros, conforme descrito na DCNEI (Brasil, 2009a).

Nesse contexto, a proposta curricular do NEIM, alinhada às discussões de Tiriba (2010) acerca do emparedamento das crianças, orienta a constituir em nossas ações com as crianças a experimentação dos espaços externos, da natureza e do contato com o meio ambiente, pois vivenciar esses momentos com as crianças:

[...] é possibilitar a elas, [...], a percepção dos sentidos, a sensibilização para o pulsar da Vida; vivências como a de pegar uma minhoca na mão; encontrar um casulo de borboleta; formigas levando folhinhas desviando das passadas apressadas de quem passa na calçada; brincar com os pingos de chuva; de sentir a grama no pé; de se deleitar com a espuma do mar; de observar os movimentos das folhas das árvores e saber contemplar seus ciclos de morte e renascimento. (Florianópolis, 2022, p. 237).

Para que essas experiências sejam vivenciadas de diferentes formas, é fundamental proporcionar o contato direto das crianças com a terra, a água, as sementes, as plantas e os seres que habitam uma horta. Esse envolvimento deve ocorrer de maneira significativa, a fim de possibilitar a observação, a escuta e o diálogo. Nesse sentido, o PPP do NEIM Celso Ramos recomenda que essas vivências aconteçam em pequenos grupos, permitindo uma interação mais profunda e atenta. Assim, os canteiros da horta tornam-se espaços privilegiados para múltiplos contatos com a natureza.

As vivências das crianças em uma horta ou pomar podem se constituir em espaço de acolhimento destas em suas especificidades do brincar, imaginar e narrar suas descobertas permitindo que, de corpo inteiro, consigam conectar-se com outros seres compreendendo que ‘vários tipos de conhecimentos estão interligados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos’ (Leite, Ostetto, 2004 *apud* Tiriba, 2010, p. 09) (Florianópolis, 2022, p. 238).

O documento, portanto, reconhece a importância da horta escolar no NEIM, e como a mesma pode ser vivenciada em sua plenitude de conhecimento, inclusive como ponte para o diálogo e estímulo a uma alimentação saudável, conforme sugere as imagens abaixo.

Fotografia 6 – conjunto de imagens – revitalização da horta do NEIM Celso Ramos



Fonte: Registros anexados ao PPP do NEIM Celso Ramos – 2024.

Assim, entende-se, tal como, Jucoski e Silva (2013) que a horta escolar configura-se como uma multiplicidade de novas ações junto às crianças, permitindo a interação entre todos os envolvidos, já que a horta se apresenta “como um espaço em construção que pode trazer amplos benefícios, para o meio ambiente” (Jucoski, Silva, 2013, p. 07). Além disso, como mencionado anteriormente, possibilita que as bases da cultura da sustentabilidade possam ser constituídas.

Diante disso é que se pensou na proposta de restabelecimento dos canteiros de horta escolar na unidade educativa e para esse processo contou-se com a parceria do profissional Zenildo (da Prefeitura de Florianópolis), das famílias, profissionais e crianças do NEIM Celso Ramos (PPPNEIMCR, 2024, p. 89).

A base teórica do PPPNEIMCR (2024) traz, como concepção de infância, criança e Educação Infantil, as construções sociais formadas ao longo da história desse campo de estudos. Elas carregam “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por

criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (Kramer, 1999, p. 207).

O olhar sobre a infância e a criança, bem como sua valorização nas sociedades, não ocorre e nem ocorreu da mesma maneira, mas sim de acordo com a organização de cada sociedade e suas estruturas culturais, sociais e econômicas em determinado momento histórico. Assim:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986, p.79).

Podemos dizer, então, que o ser humano é um ser de relações. Partindo dessa perspectiva, a criança aprende sobre o mundo em que está inserida, conhecendo seus valores e suas culturas. Esses valores sociais, entretanto, são frutos de experiências que a criança desenvolve juntamente com os aprendizados e significados culturais que a rodeiam ao longo de sua vida.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da LDBEN (Brasil, 1996) que houve avanços significativos para a Educação Infantil. Pela primeira vez no Brasil, com a Constituição de 1988, reconheceu-se um direito próprio da criança pequena: o direito à creche e à pré-escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069/1990 (Brasil, 1990), em seu artigo 54, determina que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. A LDBEN (Brasil, 1996) estabelece que a Educação Infantil se destina a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas, tornando-se parte integrante da Educação Básica brasileira. Ela tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

É imprescindível citar as DCNEI (Brasil, 2009a), pois elas apresentam os princípios e determinações que regem a Educação Infantil em nosso país. Ressaltamos que a profissionalização dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil foi outra conquista no âmbito da legislação.

A RMEF, com base nas suas orientações curriculares, tem orientado as práticas pedagógicas na Educação Infantil, que visam ao desenvolvimento integral das crianças. O

trabalho educativo-pedagógico deve contemplar as brincadeiras e as interações, bem como as linguagens, as relações sociais e culturais e a natureza, considerados núcleos da ação pedagógica. Nesse sentido, pensar a gestão de numa instituição educativa implica refletir, desde as políticas públicas para a infância às condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação continuada de profissionais, a organização do tempo e do espaço institucional, as ampliações de experiências, produção e a apropriação de conhecimentos, os vínculos afetivos e as inúmeras interações que a instituição favorece para crianças, adultos e comunidade. Os processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos que estão inseridos -são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil.

O NEIM Celso Ramos dispõe de um espaço físico estrutural privilegiado no que tange à amplitude da área territorial, quando comparado com outras unidades educativas da RMEF que foram analisadas. Para um bom aproveitamento desse espaço, é necessário valorização, planejamento e reorganização, procurando desenvolver propostas compartilhadas que qualifiquem o cotidiano infantil. Portanto, um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as ações educativo-pedagógicas valorizem e ampliem suas experiências e seu universo cultural, aguçando a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar e de se expressar. Ambientes que favoreçam a organização das brincadeiras, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte.

Com a intenção de “qualificar o atendimento desta unidade educativa”, o Plano de Gestão, apresentado no PPP, “pensando como principal foco a infância e suas manifestações, considerando suas linguagens e brincadeiras, qualificando as propostas e ações pensadas com as crianças e para as crianças” pretende desenvolver e propor as seguintes ações (PPPNEIMCR, 2024, p. 90):

Qualificar os espaços externos com organizações e propostas pensadas numa concepção estrutural voltada para o lúdico e experiências disponibilizando brinquedos e materiais não estruturados ao acesso das crianças; Biblioteca: reorganizar e divulgar propostas e acesso às famílias, organização de contações de histórias em todos os grupos, bolsas de empréstimos de livros em todos os grupos da unidade semanalmente ou conforme organização do grupo, bem como o incentivo aos empréstimos de livros e jogos para toda a comunidade escolar; Estrutural: finalização da reforma do ginásio, possibilidade de ateliê com espaços organizados de propostas e brincadeiras que possam ser compartilhadas coletivamente; Horta: tentar parcerias com estudantes/bolsistas de cursos, como de Agronomia da Universidade Federal de Santa

Catarina, buscando fazer um trabalho de apropriação da horta e composteira com toda a unidade; Qualificação profissional: propor a oferta de formação continuada com as/os profissionais em parceria com a supervisão da unidade; Sala multimeios: retomar o polo da sala multimeios para a unidade; Qualificação de projetos e propostas coletiva.

Após a explanação densa e atenta no que se refere às estruturas arquitetônicas no NEIM Celso Ramos, passamos, na sequência, a abordar as estruturas arquitetônicas do NEIM Anjo da Guarda, buscando interrelacionar os aspectos descritos e analisados com as fontes empíricas e o aporte teórico desta pesquisa.

4.2.3 Núcleo de Educação Infantil Municipal Anjo da Guarda

Localizado na zona urbana de Florianópolis, na Rua João da Cruz Meira, nº 350, CEP 88036-030, bairro Trindade, o NEIM Anjo da Guarda é um estabelecimento de Educação Infantil vinculado à PMF e à SMEF. Com capacidade para atender cerca de 110 crianças, a instituição é coordenada pela DEI e está em funcionamento desde 8 de abril de 1985 (PPPNEIMAG, 2024).

Fotografia 7 – Fachada do NEIM Anjo da Guarda – 2009



Fonte: Acervo do NEIM Anjo da Guarda.

Fotografia 8 – Fachada do NEIM Anjo da Guarda – 2021.



Fonte: Imagem anexada ao PPP do NEIM – 2021.

A criação do NEIM Anjo da Guarda surgiu a partir de uma demanda comunitária apresentada pela Associação de Moradores, na época presidida por Argeu Goulart. Durante a campanha política de 1983, a comunidade solicitou ao candidato a construção do Centro de Educação Infantil (CEI), além de outras melhorias, como uma escadaria, um posto de saúde e a posse de terrenos. A resposta positiva levou ao início do processo de aquisição do terreno e construção da escola (PPPNEIMAG, 2024).

O terreno foi doado por Manoel Bento Santana, pai de Dona Maria Eraci Rosa (conhecida como Ciça), que recebeu em troca a construção de uma pequena casa de alvenaria pelo governo eleito (PPPNEIMAG, 2024). Naquele período, a importância de um espaço externo para recreação não era amplamente discutida, o que explica a ausência de um pátio para atividades ao ar livre, o que nos remete às considerações de Bencostta em sua pesquisa *Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*.

Um edifício próprio para a escola: eis uma importante questão que os poderes públicos tiveram que enfrentar diante do comprometimento discursivo que coroava a instrução escolar como uma das principais colunas de sustentação da civilização (Bencostta, 2001, p. 110).

A construção levou cerca de um ano e contou com a colaboração de engenheiros, técnicos do governo estadual e moradores locais, incluindo João Pedro, José Rogério, Pedro

Corrêa de Oliveira e Argeu Goulart. Durante esse tempo, a comunidade de setenta famílias participou do levantamento realizado pela extinta LADESC (Laboratório de Estudos da Educação e da Criança de Santa Catarina) para identificar o número de crianças de quatro meses a seis anos, resultando em aproximadamente sessenta crianças para o início das atividades do CEI (PPPNEIMAG, 2024).

Após a conclusão da construção, iniciou-se o processo de seleção de funcionários, contratados pela Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Em 8 de abril de 1985, as professoras realizaram uma enquete com as crianças para escolher o nome da instituição. O nome "Centro de Educação Infantil Anjo da Guarda" foi sugerido por Joclaito de Moraes, de cinco anos, em referência à proteção que o anjo representa para as crianças (PPPNEIMAG, 2024).

As discussões a respeito da localização ideal das escolas, segundo o historiador Frago, são verificadas como:

[...] problema a ser resolvido, surge com a influência de dois fatos: um, [...], seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído para tal fim; o outro seria o crescimento das cidades e as intenções de regularizar este crescimento mediante o planejamento urbano (Frago, 1998, p. 62).

O CEI foi oficialmente inaugurado em 26 de abril de 1985, com a presença de autoridades e membros da comunidade. A supervisão da obra estava a cargo da LADESC e contou com o apoio da FESC, que oferecia uma equipe multidisciplinar para o suporte das atividades do CEI (PPPNEIMAG, 2024).

Em 1993, com a extinção da FESC, os auxiliares de classe com magistério foram incorporados à Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, enquanto os demais funcionários foram alocados à Secretaria da Administração. As casas ao redor do NEIM eram pequenas e com pouco espaço externo, acessíveis por escadas e trilhas. Também foi reivindicada uma linha de ônibus para o morro da penitenciária (PPPNEIMAG, 2024).

O CEI Anjo da Guarda foi administrado pelo Governo do Estado até 21 de janeiro de 2009, quando, devido às mudanças na legislação, passou a ser responsabilidade dos sistemas municipais de ensino. A partir dessa data, o CEI iniciou um processo de transição para se adequar às novas diretrizes estabelecidas pela LDBEN (Brasil, 1996) e pela Resolução nº 01/2002 do CME (Florianópolis, 2002) (PPPNEIMAG, 2024).

Em 2009, ao ser municipalizado, foram recuperados documentos oficiais para reavaliar e atualizar a instituição, levando à reescrita do PPP durante as reuniões pedagógicas

do segundo semestre. Foi realizada uma reforma no espaço físico, com um investimento de R\$140.000,00, sob a supervisão de Karla Schutz, nomeada Diretora pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Em 11 de abril de 2018, o CEI recebeu a denominação oficial de Núcleo de Educação Infantil Municipal Anjo da Guarda, conforme Decreto nº 18.494 (PPPNEIMAG, 2024).

Atualmente, o NEIM Anjo da Guarda é um prédio de cinco andares que atende 110 crianças, distribuídas em seis grupos de diferentes faixas etárias: G2, G3/4, G4, G4/3, G5/6 e G6/5. O espaço é composto por seis salas de atendimento climatizadas, banheiros infantis, uma sala de professores, cozinha, refeitório, lavanderia, sala de educação física e uma sala de apoio. No entanto, a acessibilidade para crianças com deficiências físicas ainda é limitada, com acesso por escadas e sem acessos adaptados para cadeirantes (PPPNEIMAG, 2024).

O parque infantil, localizado no terraço, é feito de concreto e possui limitações de peso, exigindo atenção quanto à capacidade máxima durante eventos. Os equipamentos de informática da unidade incluem ar condicionado, celulares, telão, retroprojetor, notebooks, aparelhos de som, tablets, TVs e DVDs (PPPNEIMAG, 2024).

A comunidade educativa identificou a necessidade de um espaço adicional para atividades físicas e recreativas, levando à criação de uma sala multiuso em 2019. Esta sala, anteriormente um berçário, foi reformada e agora oferece uma alternativa diversificada para as atividades pedagógicas, promovendo o desenvolvimento físico e a interação social das crianças (PPPNEIMAG, 2024).

O NEIM Anjo da Guarda continua a se empenhar em oferecer uma educação de qualidade que respeite os direitos das crianças à brincadeira, interação e expressão, refletindo o compromisso com a formação integral e o bem-estar das crianças.

A planta baixa do NEIM Anjo da Guarda apresenta uma estrutura arquitetônica que parece refletir tanto suas necessidades funcionais quanto as características do contexto urbano em que está inserido. O edifício, com cinco andares, é projetado para otimizar o uso do terreno disponível e acomodar as 110 crianças atendidas. Sua fachada é simples e funcional, composta por revestimentos de alvenaria e grandes janelas que garantem a entrada de luz natural, essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e iluminado. A construção carece de elementos de acessibilidade para pessoas com deficiências físicas ou mobilidade reduzida, como rampas e elevadores.

Internamente, o NEIM Anjo da Guarda é organizado para atender às necessidades específicas das crianças e da equipe pedagógica. No térreo, encontram-se as áreas

administrativas, como secretaria, direção e cozinha, bem como o refeitório e a sala de educação física. Os andares superiores abrigam as salas de atendimento para diferentes grupos etários, cada uma equipada com ambientes climatizados e banheiros infantis acessíveis. A disposição das salas e áreas comuns visa facilitar o fluxo e o acesso; embora as escadas ainda sejam o principal meio de circulação, o que limita a acessibilidade para crianças com mobilidade reduzida.

A estrutura do edifício inclui um parque infantil localizado no terraço, uma área de recreação ao ar livre que, devido à sua construção em concreto, enfrenta limitações de capacidade e não suporta muito peso. Esse espaço é projetado para promover atividades físicas e interações sociais, mas sua configuração demanda cuidados especiais durante eventos para evitar sobrecarga. Embora o projeto inicial não tenha previsto um pátio externo, a recente reforma (2018) e a adição de uma sala multiuso pode contribuir para enriquecer as oportunidades de brincadeiras e atividades pedagógicas, evidenciando um esforço contínuo para melhorar a infraestrutura e a qualidade do ambiente escolar.

De acordo com Bencostta (2001), a funcionalidade do espaço educativo é crucial para garantir que o ambiente atenda às necessidades pedagógicas e administrativas de maneira eficiente. O NEIM Anjo da Guarda se destaca por sua organização interna, com áreas administrativas localizadas no térreo e salas de atendimento distribuídas pelos andares superiores. Esta disposição, presente na planta baixa, permite uma evidente separação entre áreas funcionais e educacionais, facilitando o fluxo e o acesso dentro do edifício. No entanto, a perspectiva de Bencostta (2001) também enfatiza a necessidade de uma funcionalidade que inclua a acessibilidade total para todos os usuários. Neste aspecto, o NEIM apresenta uma limitação significativa: a falta de rampas e elevadores restringe a acessibilidade para crianças com mobilidade reduzida, evidenciando uma área onde a arquitetura poderia ser aprimorada para melhor atender a todas as crianças.

Além da funcionalidade, Bencostta (2001) discute a importância da integração da escola com o seu ambiente urbano. A construção do NEIM Anjo da Guarda envolveu a comunidade local, com a doação do terreno e o apoio de moradores na construção, o que demonstra uma tentativa de responder às necessidades e condições locais. No entanto, a ausência inicial de um pátio para atividades ao ar livre, uma prática comum à época, reflete representações de infância e Educação Infantil que não consideram plenamente a importância de espaços recreativos externos para o desenvolvimento infantil, levando à interpretação de que o tempo de infância e os espaços educativos destinados às crianças possam se assemelhar à organização de espaços do mundo adulto. A recente adição de um parque infantil e de uma sala

multiuso, que foi reformada a partir de um antigo berçário (PPPNEIMAG, 2024), é um esforço para alinhar a arquitetura escolar às demandas contemporâneas por espaços que promovam atividades físicas e interação social.

Bencostta (2001) também destaca o impacto do ambiente arquitetônico no processo educativo. O NEIM, com seus ambientes climatizados e áreas de apoio, busca criar um espaço acolhedor e funcional para as crianças. As reformas realizadas em 2009 e 2018, incluindo a reescrita do PPP e a atualização da infraestrutura, são exemplos de como a arquitetura pode evoluir para atender melhor às necessidades pedagógicas e ao bem-estar das crianças. Embora a estrutura atual, com seu parque infantil de concreto e áreas de recreação limitadas, ofereça oportunidades de desenvolvimento físico e social, é possível que a acessibilidade e a adequação dos espaços ainda sejam áreas que necessitam de melhorias.

Portanto, pela análise das fontes tomadas do NEIM Anjo da Guarda, à luz das pesquisas de Bencostta (2001), pode-se inferir que o espaço revela tanto as conquistas quanto as áreas que ainda precisam de atenção: “Assim, do mesmo modo que para ser professor era necessário alguém qualificado [...], também se tornou indispensável um espaço e um edifício próprios, especificamente selecionados e concebidos para ser uma escola” (Bencostta, 2001, p. 110).

A integração do espaço com o ambiente urbano e a funcionalidade são aspectos bem evidentes, enquanto a acessibilidade e a adequação dos espaços recreativos apontam para a necessidade de contínuas melhorias para garantir um ambiente educacional que atenda plenamente às melhores práticas discutidas por Frago: “Nesse sentido, o espaço escolar seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e a fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora” (Frago, 1998, p.97).

Portanto, ao considerar essas diretrizes, é evidente que a evolução contínua dos espaços educativos deve priorizar não apenas a integração harmoniosa com o ambiente urbano, mas também a criação de ambientes que sejam funcionalmente diversificados e acessíveis a todos. A adequação e a acessibilidade dos espaços recreativos, por sua vez, devem ser constantemente revisadas e aprimoradas para assegurar que cada área atenda plenamente às necessidades educacionais e sociais. A implementação de melhorias baseadas nas práticas e nas ideias de autores como Bencostta (2001) e Frago (1998) pode contribuir para a criação de um ambiente educativo que não apenas sustente a aprendizagem, mas também inspire e motive as crianças, refletindo a sua importância como um local multifacetado e essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

4.2.4 Núcleo de Educação Infantil Municipal Costa da Lagoa (NEIM Vinculado)

A Costa da Lagoa é um bairro localizado no município de Florianópolis, SC. Este é um lugar de difícil acesso, sendo realizado exclusivamente por barco ou por uma longa trilha a pé. O bairro não possui estradas, e a eletricidade chegou à comunidade apenas em 1982.

A maioria dos residentes é descendente de açorianos. Historicamente, a pesca e a agricultura eram as principais atividades econômicas da região. Com o tempo e o crescimento da população, os moradores começaram a diversificar suas fontes de subsistência, incorporando o turismo, o comércio, o transporte lacustre e o funcionalismo público, especialmente no posto de saúde e na escola local, gerando assim mais empregos na área. A beleza natural da Costa da Lagoa atraiu um crescente número de turistas, e muitos moradores se esforçam para preservar a simplicidade e a riqueza cultural da comunidade.

Situada a leste de Florianópolis, a Costa da Lagoa conta com uma única escola que atende crianças da comunidade e das áreas vizinhas, como a Lagoa da Conceição. Atualmente, a Costa da Lagoa recebe diversas famílias de outros municípios de Santa Catarina e de outros estados brasileiros. Hoje, a pesca e o turismo são as principais fontes de renda para as famílias da comunidade (PPPNEIMCL, 2024).

Fotografia 9 – Fachada do NEIM Vinculado Costa da Lagoa – 1995.



Fonte: acervo do NEIM.

Fotografia 10 – Fachada do NEIM Vinculado Costa da Lagoa – 2024.



Fonte: imagem anexada ao PPP do NEIM – 2024.

A Escola Básica Municipal (EBM) Costa da Lagoa foi fundada em 1969. O terreno onde a escola está localizada foi doado por um morador local e oferece uma bela vista para a lagoa. Inicialmente, a escola tinha uma estrutura muito simples: um prédio de madeira com uma sala de aula, dois banheiros, uma cozinha e um pequeno quarto onde as professoras dormiam e se reuniam. Naquela época, como não havia transporte público regular, as professoras que vinham de outros bairros permaneciam na escola durante a semana, voltando para suas casas apenas nos finais de semana, com transporte fornecido por um barqueiro contratado pela Prefeitura.

A equipe inicial da escola consistia em duas professoras, uma diretora e uma merendeira que também realizava a limpeza. A escola atendia apenas crianças da comunidade e oferecia apenas o ensino primário, com cerca de vinte alunos divididos em quatro turmas. As turmas eram multisseriadas, e a escola era conhecida como Escola Reunida Costa da Lagoa, refletindo a prática de reunir várias séries em uma única sala de aula. Devido à necessidade de muitas crianças ajudarem seus pais na pesca, a frequência escolar era baixa e muitas desistiam antes de completar a 4ª série, correspondente ao atual 5º ano. Poucas crianças prosseguiram para o antigo ginásio (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com a maioria aspirando apenas a concluir a 4ª série (PPPNEIMCL, 2024).

Com o aumento da população e da demanda por educação, a escola passou por uma ampliação em 1988, com a criação de salas de aula separadas e a mudança de nome para Escola

Desdobrada. Nesse período, também foi fundado o Núcleo de Educação Infantil, com atendimento em dois períodos: manhã (Pré) e tarde (Jardim).

Em 1995, uma creche municipal conveniada foi inaugurada na comunidade, oferecendo atendimento integral para crianças de berçário II, maternal I e II e 1º período. A continuidade da Educação Infantil era realizada em período parcial no Núcleo de Educação Infantil da escola.

Em 1996, a escola adquiriu uma biblioteca e expandiu o Núcleo de Educação Infantil com a adição de um banheiro adaptado e uma nova sala para a direção e professores. A chegada da biblioteca resultou em um aumento significativo no uso da leitura pelos moradores e no número de alunos que concluíam o Ensino Médio e ingressavam em universidades (PPPNEIMCL, 2024).

Em maio de 1997, foi criada a Associação de Pais e Professores (APP) para melhorar a integração entre a escola e a comunidade, bem como administrar recursos financeiros do governo federal. Em 1999, um mutirão com as famílias levou à construção de uma oficina de artes para reciclagem e produção de papel artesanal, bonecos para o Boi-de-Mamão e brinquedos com a técnica de papietagem.

No mesmo ano, a creche conveniada fechou, deixando as crianças menores sem atendimento. A escola então adaptou uma sala de atendimento para a Educação Infantil, e, em 2001, foi criada uma nova turma com atendimento integral, agrupada como Berçário 2, Maternal 1 e 2 (denominada Creche). O Núcleo de Educação Infantil passou a ter três turmas: Creche (BII, MI e MII), Jardim (1º e 2º períodos) e Pré (2º e 3º períodos).

A escola também ofereceu Educação de Jovens e Adultos (EJA), com turmas de alfabetização e ensino fundamental. Embora essas turmas tenham sido eventualmente desfeitas devido à baixa demanda, o objetivo era aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar formação para os pais dos alunos.

Em 2003, a escola passou por uma grande reforma, incluindo a substituição do telhado e da instalação elétrica, ampliação da cozinha e dos banheiros da Educação Infantil, além de melhorias na pintura e no refeitório. Nesse período, a escola também adquiriu recursos tecnológicos como máquinas fotocopadoras, retroprojetores, TVs, aparelhos de som e computadores (PPPNEIMCL, 2024).

Em 2005, a escola recebeu uma sala informatizada e, em 2006, foi instalada a rede de internet. Em 2008, foi construída a sala para a Secretaria e a direção.

Em 2016, a escola foi novamente reformada, com novas calçadas, pisos, ampliação de banheiros e melhorias em janelas, portas e pintura. Em 2019, a escola implementou o Projeto

de Tempo Integral, ampliando o tempo dos estudantes na escola para oito horas diárias, com foco em Educomunicação, Artes e Cultura, Letramento e Numeramento, e Ambiente e Sustentabilidade. O projeto visou desenvolver competências como comunicação, expressão, responsabilidade e criatividade (PPPNEIMCL, 2024).

Atualmente, a escola possui uma secretaria, quatro salas de atendimento (duas para Educação Infantil e duas para Ensino Fundamental, todas com banheiros), uma biblioteca, uma sala informatizada, uma oficina de artes com banheiro adaptado, dois banheiros, um refeitório, uma cozinha com despensa, uma lavanderia, um parque externo e uma casinha para brincadeiras. Além disso, há uma pequena área externa e dois depósitos.

Com relação aos indicadores de qualidade educacionais, segundo o PPPNEIMCL (2024, p. 12):

[...] nossa escola tem mostrado progresso contínuo em seus resultados, resultado de um planejamento coletivo e articulado que envolve todos os profissionais. Avaliamos todos os aspectos administrativos, pedagógicos e estruturais da Instituição, estabelecendo novas metas a serem alcançadas.

A arquitetura de uma unidade educativa não é meramente uma questão de construção física; ela é uma manifestação do contexto cultural e das relações sociais de sua comunidade. Este princípio é evidenciado na história e na evolução da EBM e NEIM Costa da Lagoa. A análise da evolução das estruturas arquitetônicas dessa escola revela como o espaço educativo é um reflexo das condições e das relações das pessoas que o ocupam, corroborando as ideias de Frago (2001) e Benito (2001).

Desde sua fundação em 1969, a escola Costa da Lagoa tem servido como um importante ponto de referência para a comunidade local. Como foi possível de verificar nas fontes analisadas e nas descrições feitas anteriormente, inicialmente, a estrutura era simples: um prédio de madeira com uma única sala de aula, banheiros, uma cozinha e um pequeno quarto. Esta configuração refletia não apenas a limitação de recursos, mas também a natureza isolada da comunidade e a necessidade de um espaço multifuncional (PPPNEIMCL, 2024). A arquitetura inicial era um exemplo de como o espaço pode comunicar a simplicidade e a funcionalidade necessárias em uma comunidade de difícil acesso, evidenciando a ideia de Frago de que o espaço nunca é neutro, mas sempre carrega um significado cultural e social.

É justamente a importância simbólica que nos leva a considerar a arquitetura como parte integrante da cultura escolar, pois o espaço nunca é neutro. O espaço é o vestígio

da condição e das relações das pessoas que o ocupam. Neste sentido, o espaço sempre comunica algo, educando [...] (Frago, 2001, p. 67).

Com o passar dos anos e o crescimento da população, a escola passou por várias expansões e reformas. A mudança do nome para Escola Desdobrada em 1988 e a ampliação da estrutura refletem a transformação em um espaço mais adaptado às necessidades educacionais e sociais em evolução. As reformas realizadas, como a construção de novas salas e a adição de uma biblioteca em 1996, simbolizam o progresso e a adaptação da escola às novas demandas da comunidade. A criação de um Núcleo de Educação Infantil e a ampliação das instalações ao longo dos anos não apenas contribuíram para melhorar a funcionalidade do espaço, mas também representam um compromisso crescente com a educação e o bem-estar das crianças da comunidade.

A análise das transformações nas estruturas arquitetônicas na EBM Costa da Lagoa indica uma série de representações sobre a criança e a infância que se alinham com mudanças nas práticas e políticas educacionais ao longo das décadas. A ampliação das instalações e a criação de novos espaços, como a biblioteca e o Núcleo de Educação Infantil, refletem uma visão progressiva sobre a criança em todas as etapas da Educação Básica, sinalizando um reconhecimento da necessidade de ambientes que sustentem o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa desde a infância.

No contexto das representações discutidas por Chartier, essas alterações podem ser vistas como “representações” materiais que simbolizam, no plano físico, mudanças no entendimento social e político sobre a educação e a infância. Cada reforma pode ser interpretada como um ato que não apenas altera o espaço físico, mas também comunica uma visão de infância: uma infância que merece acesso a recursos, que é ativa e participativa, e que se desenvolve em espaços adequados e estimulantes.

Benito (2001) argumenta que a arquitetura escolar deve ser vista como um "constructo cultural" que expressa e reflete discursos sociais e culturais. A evolução da EBM Costa da Lagoa ilustra como a arquitetura pode refletir as mudanças na sociedade e nos valores da comunidade. Por exemplo, a adição de uma biblioteca e de novas tecnologias na década de 2000, como computadores e a instalação de uma rede de internet, demonstra o esforço da escola em se alinhar com as demandas educacionais modernas e promover a inclusão digital.

Esses elementos arquitetônicos e estruturais representam um avanço em termos de recursos e oportunidades para as crianças, alinhando-se com a visão de Benito (2001) sobre a arquitetura como um meio de expressar discursos culturais e educacionais. Para referenciar Chartier (1990) em uma análise como essa, podemos explorar o conceito de "representação"

novamente, como formas simbólicas que expressam e comunicam valores e identidades de um grupo social. No contexto da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado), a evolução arquitetônica da unidade educativa, com a adição de uma biblioteca e de tecnologias como computadores e internet, pode ser vista como uma representação das mudanças nas demandas e nos valores sociais em relação à educação. Esse tipo de transformação ilustra como as estruturas físicas da escola assumem o papel de um "texto social" (Chartier, 1990), no qual as práticas educacionais contemporâneas e os valores da comunidade local se inscrevem.

Por isso, Benito (2001) considera as estruturas arquitetônicas como um programa, parte de uma espécie de currículo oculto que, contraditoriamente, está à vista de todos. O edifício escolar, como percebido por Benito (2001, p. 26), “[...] tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”.

Assim como Benito (2001) vê as estruturas arquitetônicas como parte de um currículo oculto visível, Chartier (1990) analisa as representações culturais como "formas de apropriação e construção de sentidos pela coletividade, em que as práticas e discursos refletem e constroem significados" (Chartier, 1990). Nesse sentido, o currículo oculto pode ser entendido como a dimensão implícita e simbólica do ambiente escolar, onde práticas, disposições arquitetônicas e interações cotidianas veiculam certos valores, normas e hierarquias que moldam as experiências e subjetividades dos indivíduos.

Para Chartier (1990), essas representações culturais não apenas refletem o mundo social, mas também o produzem, conferindo ao currículo oculto uma função formativa que vai além do conteúdo formal ou explícito da educação. Portanto, o currículo oculto, sob a perspectiva de Chartier (1990), carrega e comunica mensagens sociais e culturais que influenciam os sujeitos, muitas vezes sem que eles estejam completamente conscientes dessas influências.

Além disso, o conceito de “arquitetura como linguagem”, conforme mencionado por Argan (1998), fica evidenciado ao analisarmos a forma como a EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) evoluiu para atender, possivelmente, às necessidades de uma comunidade crescente e diversificada. As reformas e expansões não são apenas melhorias funcionais, mas também expressões da importância atribuída à educação e ao desenvolvimento comunitário. A estrutura arquitetônica das unidades educativas comunica o valor colocado na educação e no desenvolvimento das crianças, refletindo as aspirações e o progresso da comunidade.

Sendo um meio de expressão de discursos, a arquitetura é uma forma de linguagem; ou seja, assim “[...] como a pintura é figurativa, a arquitetura é por “excelência representativa”

(Argan, 1998, p. 243). A observação de Argan (1998) encontra eco na teoria de Chartier (1990) sobre representações culturais: a arquitetura não é apenas uma técnica de construção, mas uma forma de codificação cultural que comunica significados, valores e visões de mundo, como sugere Argan (1998). Chartier (1990) argumenta que esses discursos não são fixos, mas estão em constante negociação e transformação à medida que interagem com os grupos sociais que os produzem e consomem. Da mesma forma, a arquitetura é interpretada de maneiras diversas dependendo do contexto cultural e social, podendo reforçar ou questionar as normas e valores dominantes.

Essa conexão entre Argan (1998) e Chartier (1990) permite compreender as estruturas arquitetônicas não apenas como construção material, mas como uma construção cultural que interage com a sociedade, construindo-se continuamente como linguagem viva e situada.

Sales (2000), ao realizar pesquisa sobre o valor simbólico dos edifícios voltados ao atendimento educativo, considerou que tais construções são produtoras de ações simbólicas que variam conforme sua configuração material. Utilizando exemplos de escolas públicas de diferentes tipos e também privadas, o pesquisador concluiu que as “[...] formas arquitetônicas mais valorizadas são aquelas que estão associadas às melhores escolas, ou seja, as escolas frequentadas pelos grupos da população de maior nível econômico e prestígio social” (Sales, 2000, p. 262).

Essa observação dialoga com as reflexões de Chartier (1990) sobre a importância das representações, pois ele defende que nada é mais simbólico do que as próprias representações, perspectiva essa que é ressaltada no título de uma de suas obras mais significativas, *O Mundo Como Representação* (Chartier, 1990).

Sales (2000) destaca que as formas arquitetônicas mais valorizadas estão associadas aos melhores espaços educativos, frequentemente frequentadas por grupos de maior prestígio econômico e social. Embora a EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) não se enquadre nesse perfil econômico, suas reformas e melhorias ao longo dos anos demonstram um compromisso significativo com a qualidade educacional e o bem-estar das crianças. Se as análises aqui realizadas forem verdadeiras, pode-se inferir que a unidade educativa não só atende às necessidades práticas da comunidade, mas também expressa simbolicamente a valorização da educação e o desejo de oferecer melhores oportunidades para todas as suas crianças.

Ainda em análise, destaca-se que a evolução da fachada da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado), que hoje abriga espaços multifuncionais, como oficinas de artes e áreas de convivência. Isso demonstra um diálogo constante com as necessidades da população. A partir

do que é apresentado no PPPNEIMCL (2024), é possível admitir que cada reforma tenha sido pensada com o intuito de fortalecer a inclusão e a interação entre crianças, famílias e educadores, ressaltando a importância da participação comunitária na educação. A presença de elementos acessíveis e ambientes que promovem atividades coletivas pode evidenciar a intenção de criar um espaço onde todos se sintam pertencentes e valorizados. Assim, a fachada do NEIM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) pode *representar*, **segundo** Chartier, 1990, um símbolo da esperança e progresso, um espaço onde a educação é vista como um meio de transformação social e cultural, essencial para o fortalecimento da identidade da comunidade.

Em resumo, pode-se deduzir que a arquitetura da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) exemplifica como o espaço educativo é uma forma de linguagem e um reflexo das condições e dos valores da comunidade. As reformas e melhorias ao longo dos anos não apenas aumentaram a funcionalidade da unidade educativa, mas também representaram um compromisso com a educação e o desenvolvimento da comunidade, alinhando-se com os princípios discutidos por Chartier (1990), Frago (2001), Benito (2001), Argan (1998) e Sales (2000).

4.2.4.1 NEIM Vinculado Costa da Lagoa: um reflexo da comunidade e da educação em evolução

A análise da planta baixa do NEIM vinculado Costa da Lagoa, em conjunto com o memorial descritivo e seu PPP (2024), revela não apenas a estrutura física da unidade educativa, mas também sua evolução e adaptação às necessidades da comunidade ao longo do tempo. Inicialmente, a unidade educativa contava com uma estrutura simples, composta por apenas uma sala de atendimento e instalações básicas. Com o aumento da demanda e a necessidade de atender mais crianças, especialmente da comunidade local, houve uma expansão significativa na infraestrutura. Essa evolução não só ampliou o número de salas e serviços, mas também introduziu a Educação Infantil, ressaltando a importância da educação na formação das novas gerações.

Conforme planta baixa, a unidade educativa conta com duas salas de atendimento equipadas com banheiro, além de mais duas salas de atendimento, uma biblioteca, uma sala informatizada e uma oficina de artes. As crianças também têm acesso a dois banheiros, um

banheiro adaptado, um refeitório, uma cozinha com despensa, uma lavanderia, um parque externo e um pátio externo.

Para facilitar o armazenamento de materiais, a escola dispõe de duas salas destinadas ao depósito de materiais escolares e de Educação Física, além de uma sala específica para materiais didáticos. A gestão administrativa é realizada pela secretaria, que também integra a infraestrutura da instituição, garantindo um ambiente organizado e funcional para toda a comunidade educativa.

A planta baixa atual reflete uma organização estratégica dos espaços. Com quatro salas de atendimento - duas para a Educação Infantil e duas para o Ensino Fundamental -, a disposição facilita a interação entre as turmas. A inclusão de banheiros adequados às faixas etárias, especialmente para a Educação Infantil, demonstra a preocupação com a higiene e o conforto das crianças. Um espaço dedicado à leitura e ao aprendizado, como a biblioteca, é fundamental para o desenvolvimento cultural da comunidade. A sala informatizada é essencial para promover a inclusão digital e a modernização das ações educativo-pedagógicas. A oficina de artes, adaptada para atividades criativas e com um banheiro anexo, é vital para projetos práticos e desenvolvimento artístico. A ampliação do refeitório e da cozinha é crucial para garantir a alimentação saudável das crianças, refletindo a preocupação com sua nutrição. Além disso, o parque e a casinha de alvenaria são espaços fundamentais para o desenvolvimento físico e social das crianças, proporcionando um ambiente para as brincadeiras.

A planta baixa contempla áreas que incentivam a interação entre a unidade educativa e a comunidade, como espaços para reuniões da APP e eventos culturais. Essa integração é essencial para fortalecer os laços entre a escola e as famílias, promovendo um ambiente colaborativo e participativo. A inclusão de banheiros adaptados e a consideração da acessibilidade em todos os espaços são essenciais para promover a inclusão e o conforto de todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais. Um *design* acessível garante que todos tenham oportunidades iguais de participação e desenvolvimento integral.

A presença de uma sala informatizada e de espaços para projetos de reciclagem e sustentabilidade, como a oficina de artes, demonstra um compromisso com a educação ambiental e o uso consciente de recursos. Isso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara as crianças para se tornarem cidadãos responsáveis. Além disso, a organização da planta baixa parece permitir flexibilidade para adaptações, viabilizando a realização de atividades coletivas, reuniões e eventos. A possibilidade de unir turmas para

atividades coletivas foi considerada no *design* da unidade educativa, promovendo um aprendizado mais “colaborativo e dinâmico” (PPPNEIMCL, 2024).

Assim, a planta baixa da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) reflete não apenas as necessidades atuais do processo indissociável de educar e cuidar, mas também a trajetória de evolução da unidade educativa e seu papel fundamental na comunidade. Conforme descrito no PPPNEIMCL (2024, p. 13), a disposição dos espaços busca favorecer a “interação, a inclusão e a criatividade, garantindo um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças e jovens atendidos”. Dessa forma, a unidade educativa se consolida como um verdadeiro espaço de formação e transformação social.

Conforme discutido por Frago (2001) e Benito (2001), a arquitetura escolar não é neutra; ela é carregada de significados e reflete as relações sociais da comunidade. A evolução da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado), de um prédio de madeira para uma instituição equipada com tecnologia e espaços multifuncionais, expressa uma valorização crescente da educação. Esse espaço, que antes era apenas um ponto de encontro para aprendizado, transformou-se em um ambiente que promove a cultura e a inclusão.

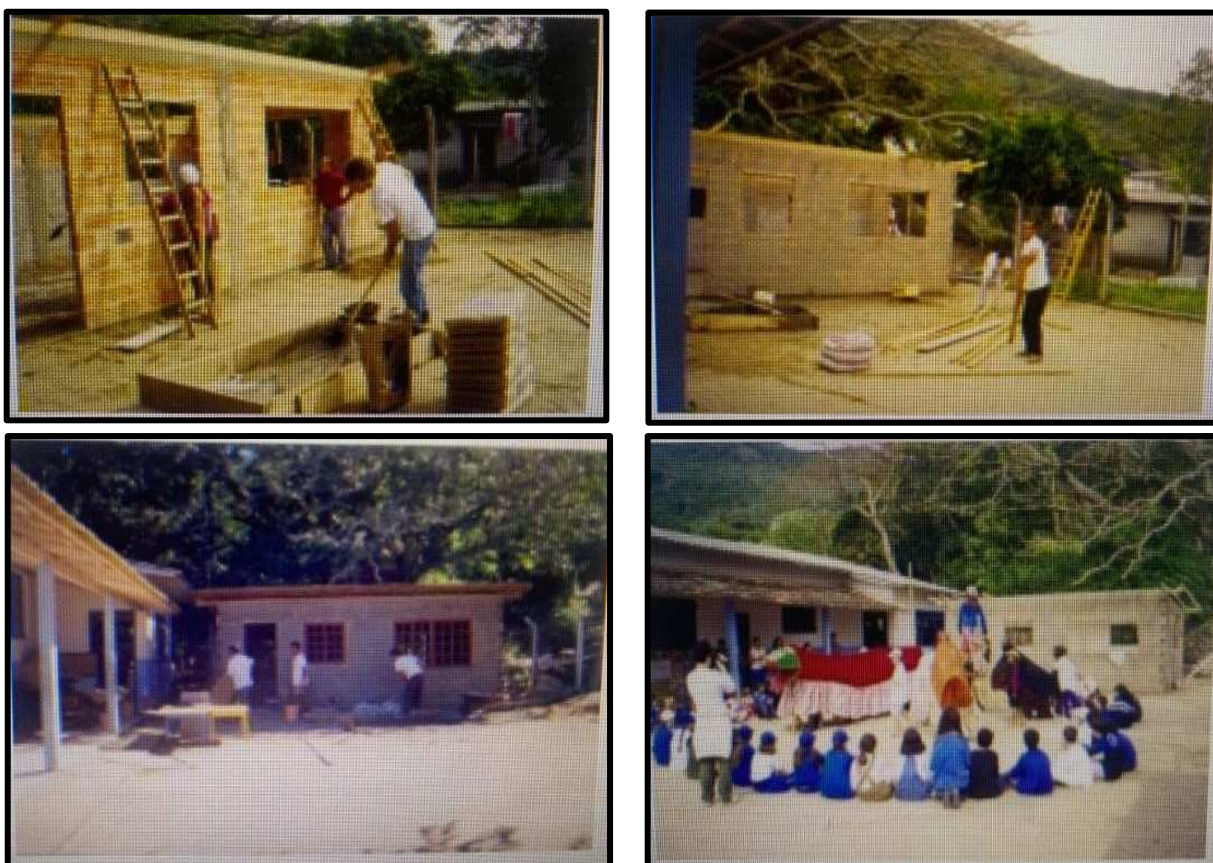
Além disso, a unidade educativa tem uma longa trajetória de compromisso com a educação ambiental, incorporando essa temática em seu planejamento desde seus primórdios. A escola tem buscado envolver toda a Comunidade Escolar em atividades que incentivam a conscientização ecológica e o reaproveitamento de materiais descartados, conforme afirma a citação abaixo:

E foi nos anos de 1999-2000 que o sonho da Professora Rosely dos Santos, conhecida como professora Rose, de Educação Física, bem como o de toda a Escola, se realizou: construímos nossa oficina! Utilizamos parte da verba do MEC destinada à Escola, buscamos ajuda da intendência da Lagoa em materiais e mão-de-obra e, juntamente com a APP, demos início ao que viria a ser nosso carro chefe dos projetos futuros. Realizamos, então, um mutirão que contou com a participação de alguns pais, bem como o de companheiros de professoras. Cada um ajudou da forma que podia: carregando materiais, preparando o concreto, pregando madeira, preparando o almoço, enfim, a força de vontade era o que prevalecia naquele grupo (PPPNEIMCL, 2024, p. 34).

A EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) também se destaca na promoção de práticas que respeitam e valorizam as relações étnico-raciais por meio de ações educativo-pedagógicas, como a valorização do Boi-de-Mamão (PPPNEIMCL, 2024). Essa manifestação cultural, de origem africana, constitui uma tradição na EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) e tem desempenhado um papel essencial na aprendizagem social das crianças em toda RMEF. De acordo com o documento *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais*

(Florianópolis, 2016), brincadeiras como essa possibilitam a socialização das crianças, incentivam a troca de experiências e promovem a busca por soluções para desafios do cotidiano. Além disso, fortalecem a identidade cultural local, expressa tanto na musicalidade quanto na confecção dos personagens, que refletem elementos das culturas africana e açoriana.

Fotografia 11 - Mutirão para construção da oficina de Boi-de-mamão - NEIM Vinculado
Costa da Lagoa – 1999-2000



Fonte: acervo da EBM Costa da Lagoa

Mesmo antes da finalização do espaço da oficina, outras escolas já demonstravam interesse em trocar experiências com a EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado). A unidade educativa chegou a oferecer uma oficina de Boi-de-Papelão, mesmo sem telhado, e, a partir desse momento, surgiram diversas oportunidades, como convites para apresentações em Mostras da RMEF e trocas de conhecimento com outras instituições. Esse crescimento vai além da infraestrutura, mas também em experiência e aprendizado, consolidando a escola como um exemplo de envolvimento comunitário e valorização cultural (PPPNEIMCL, 2024).

A proposta curricular da RMEF tem um compromisso sólido com a educação para a sustentabilidade, buscando conscientizar crianças e famílias, além de incentivar uma postura

socioambiental responsável. Seu objetivo é integrar as crianças por meio de atividades práticas que promovem a interação com a natureza, “permitindo uma melhor compreensão das transformações ambientais e a importância da conservação para a saúde e qualidade de vida da sociedade” (PPPNEIMCL, 2024, p. 41).

Reconhecendo a natureza como um elemento essencial para o “desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor” (PPPNEIMCL, 2024, p. 41), a unidade educativa idealizou o *Projeto horta Escolar*, que busca auxiliar as crianças entenderem-na construção de sua identidade cultural e na formação de uma cidadania respeitosa e inclusiva. A iniciativa promove “autonomia, respeito, amizade, conhecimento e a preservação de todas as formas de vida” (PPPNEIMCL, 2024, p. 41).

Em 2016, a equipe do projeto teve a oportunidade de montar uma horta escolar em colaboração com o *Projeto Horta Escolar* da PMF e –o Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO), utilizando um terreno cedido por um vizinho. No entanto, em 2017, com a devolução do terreno ao proprietário, a equipe precisou se adaptar e iniciou a construção da horta utilizando caixas de peixes no próprio terreno da unidade educativa. Essa nova horta permanece ativa até hoje, sendo constantemente renovada por meio dos projetos desenvolvidos ao longo do tempo (PPPNEIMCL, 2024).

O Projeto Refeitório da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) tem como principal finalidade incentivar hábitos alimentares saudáveis entre as crianças, explorando sabores, cores e texturas de frutas e verduras, ao mesmo tempo em que promove a interação entre diferentes faixas etárias. Ao transformar o refeitório em um espaço atrativo, o projeto busca criar um ambiente lúdico e convidativo, que estimule a autonomia das crianças na preparação e recriação de receitas. Neste contexto, a livre expressão é incentivada por meio da escolha e votação da mascote do refeitório, que também serve para promover responsabilidade e cuidado com os outros (PPPNEIMCL, 2024).

Os documentos orientadores da RMEF ressaltam que as refeições não devem ser apenas momentos de nutrição, mas oportunidades de aprendizado e prazer, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por isso, a hora da alimentação deve ser planejada como um momento especial, onde a experimentação e a socialização sejam incentivadas, especialmente diante da resistência das crianças em consumir frutas e verduras (Florianópolis, 2000).

Com base em observações das práticas alimentares da unidade educativa, o projeto propõe uma abordagem que inclui a participação ativa das crianças na escolha e preparo dos alimentos, seguindo as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE),

assegurando refeições nutritivas e adequadas às necessidades infantis, conforme indica a citação a seguir:

Através de uma organização do espaço e propostas lúdicas, iniciaremos a introdução da alimentação saudável. As crianças serão sujeitos ativos nesse processo, pois as mesmas terão a oportunidade de preparar seus próprios alimentos, farão experimentação das mais diferentes formas, participarão de plantios e sua possível ingestão, construirão uma mascote para lhes acompanhar, participarão de uma votação direta, entre outros. Além da parceria com as famílias, pois acreditamos que sem elas não podemos construir um trabalho efetivo. Nosso maior objetivo é proporcionar para as crianças momentos de ludicidade e através dela a experiência e o desejo de alimentar-se “bem” (PPPNEIM CL, 2024, p.46)

De acordo com o PPPNEIMCL (2024), a metodologia é dinâmica e envolve diversas estratégias para tornar a alimentação mais atrativa e educativa. Entre elas, destacam-se: a criação de pratos visualmente atrativos em parceria com a equipe da cozinha, o envolvimento de nutricionistas, e a promoção da interação entre crianças de diferentes grupos etários, facilitada pelo uso de crachás. Além disso, a proposta incentiva a experimentação de novos alimentos e a realização de atividades lúdicas, como piqueniques e contação de histórias. Ao integrar esses elementos, o Projeto Refeitório transforma o momento das refeições em uma experiência educativa e prazerosa, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis que perdurarão ao longo da vida das crianças.

O PPPNEIMCL (2024) reflete uma visão contemporânea e humanizada da infância, destacando a criança como um ser completo e sujeito de direitos. Essa concepção ressignifica a forma como a sociedade e a educação enxergam a infância, rompendo com a ideia de que a criança é apenas um "adulto em miniatura".

A criança é representada como um “ser ativo, com identidade própria e potencial para construir sua história” (PPNEIMCL, 2024, p. 19). Essa visão valoriza a individualidade, a expressão de sentimentos e a curiosidade natural da infância. A educação, portanto, deve respeitar e acolher essas características, reconhecendo a criança como um protagonista em seu processo de aprendizagem.

A alegria, a vivacidade e a inteireza com que as crianças vivem seus momentos de brincadeira, nos ensinam, comovem, convencem de que a vida é agora, não traçam planos ou esperam o amanhã (Agostinho, 1995 *apud* PPPNEIMCL, 2024, p. 19).

No PPPNEIMCL (2024), a infância é descrita como um período mágico, repleto de descobertas e brincadeiras, em que a fantasia e a imaginação desempenham um papel essencial. O brincar é considerado fundamental, não apenas como atividade recreativa, mas como um meio de aprendizado e expressão da realidade. Através da brincadeira, as crianças exploraram

o mundo, imitam e experimentam, vivências essenciais para seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

É importante considerar que a infância é marcada pela brincadeira. É no brincar que o mundo adulto vem à tona por meio da imitação. Portanto, valorizar a brincadeira consiste numa atitude séria que qualquer adulto que interage com a criança deve tomar. Na brincadeira, o impossível torna-se fácil de ser alcançado. Não há barreiras para o imaginário infantil! Essa é a grande mágica da história! Na infância podemos sonhar e brincar de realizar esse sonho! (PPPNEIMCL, 2024, p. 18).

A representação de Educação Infantil é destacada no documento pela ênfase na criação de ambientes que favoreçam a exploração lúdica e o desenvolvimento integral da criança. Segundo o documento, a abordagem pedagógica deve ser flexível e adaptada às necessidades e ritmos de cada criança, evitando a imposição de expectativas excessivas. A educação, portanto, não deve desconsiderar o tempo e a essência da infância, reconhecendo que, mesmo em momentos não lúdicos, a criança continua sendo criança. Neste sentido, o documento afirma:

Por termos um Núcleo de Educação Infantil vinculado à Escola temos a oportunidade de acompanhar nossas crianças até o 4º ano do Ensino Fundamental, o que julgamos um privilégio. Como educadores, temos nossos olhares voltados às expectativas, anseios e angústias das crianças, principalmente quando ao final das turmas da Educação Infantil vão para o próximo nível de ensino, com nova estrutura espacial e temporal, com novo professor e numa turma de “maior responsabilidade” que é a 1ª série, atual 1º ano, como as crianças mesmo costumam dizer (PPPNEIMCL, 2024, p. 31).

Em suma, a EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) propõe um entendimento de representação de criança, infância e Educação Infantil que valoriza a individualidade, a brincadeira e a experiência emocional, criando um espaço educativo que respeita e potencializa as capacidades inerentes às crianças. Essa abordagem alinha-se à ideia de que uma organização educativa adequada permite que as crianças vivenciem seus tempos de “privacidade”, prazer, vivências partilhadas, angústia, alegria, ansiedade, descoberta e fantasia, sem estarem subordinadas à figura da educadora (Batista, 1998, p. 14). Assim, de acordo com o PPP da unidade, o ambiente educativo promovido pela EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) não apenas respeita, mas também enriquece as experiências das crianças, permitindo que elas se desenvolvam de maneira mais autônoma e plena.

Para Chartier (1990), as representações são construções sociais que orientam as interpretações da realidade. No contexto da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado), essas representações moldam uma visão particular sobre a infância e a Educação Infantil. A unidade

educativa propõe um entendimento da criança como sujeito ativo, valorizando suas vivências, a brincadeira e a autonomia, o que difere das visões tradicionais e mais autoritárias. Esse ambiente educativo se configura como um espaço onde as crianças podem explorar suas experiências emocionais, sensoriais e sociais de forma autônoma e criativa, sem estarem subordinadas à figura da educadora.

À luz de Chartier (1990), ao analisarmos o PPPNEIMCL (2024) da EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado), percebemos uma abordagem educativa que representa a desejada mudança cultural no modo de entender a infância, colocando a criança como protagonista de seu desenvolvimento. A valorização do imaginário, da privacidade e da individualidade é uma construção que rompe com hierarquias tradicionais, enxergando a infância como um período pleno e legítimo, e não apenas uma preparação para a vida adulta. Dessa forma, a EBM Costa da Lagoa (NEIM vinculado) constrói uma identidade educativa sensível e alinhada às necessidades contemporâneas das crianças, enriquecendo suas experiências e potencializando seu desenvolvimento de maneira integrada.

4.2.5 Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Maria Dias

O NEIM Doralice Maria Dias, parte da RMEF, está situado no bairro Vargem do Bom Jesus, que abriga cerca de 3.200 habitantes e possui uma área predominantemente residencial. O NEIM é cercado por diversos estabelecimentos comerciais, como fábricas, restaurantes, padarias, mercados e floriculturas, além de contar com igrejas de diferentes credos. A região também abriga uma escola básica, um núcleo de Educação Infantil e uma escola privada (PPPNEIMDMD, 2024).

A maioria das famílias atendidas pela unidade educativa possui renda oriunda de trabalho autônomo ou empregos formais. Observa-se um aumento no número de famílias migrantes, vindas de diferentes cidades, estados e até países. Isso resulta em certa rotatividade nas matrículas, já que muitos buscam oportunidades em Florianópolis, mas enfrentam dificuldades e acabam retornando às suas cidades de origem. Atualmente, o NEIM oferece apenas vagas parciais, o que limita algumas famílias em busca de educação integral (PPPNEIMDMD, 2024).

De acordo com o documento, “as crianças chegam à unidade acompanhadas por familiares, seja a pé, de carro, ônibus, bicicleta ou transporte escolar. Muitas delas vêm ou vão embora com irmãos que estudam na EBM ao lado” (PPPNEIMDMD, 2024, p. 11).

As informações sobre as crianças e suas famílias são coletadas por meio das fichas de matrícula e rematricula da Educação Infantil da PMF, conforme orientações da SMF.

Fotografia 12 – Fachada do NEIM Doralice Maria Dias – 1998.



Fonte: acervo do NEIM.

Fotografia 13 – Fachada do NEIM Doralice Maria Dias – 2021.



Fonte: livro Memórias: unidades educativas/2021.

Desde 2021, o NEIM Doralice Maria Dias é a unidade responsável pelo projeto NEIM do Futuro, que teve seu início com um Projeto Piloto. A unidade oferece diversas disciplinas, incluindo Inglês, Artes, Música, Libras e Tecnologia. Os professores, com carga horária de 40 horas semanais, trabalham em um regime de turno único, com horários nas

manhãs das 7h30 às 12h50 e nas tardes das 13h às 18h20, realizando suas atividades no contraturno (PPPNEIMDMD, 2024).

Importante salientar que, embora faça parte de um projeto inovador, o NEIM do Futuro está estruturado com base nos documentos da RMEF.

A escolha do turno de trabalho segue as diretrizes estabelecidas no PPPNEIMDMD (2024, p. 24) da unidade educativa: “Dada a natureza da escolha de turno, será priorizada a seleção de profissionais efetivos com mais tempo de serviço na unidade”. Assim, ao final de 2023, os docentes efetivos optaram pelo turno matutino, restando o vespertino para os profissionais contratados temporariamente (ACTs). De acordo com o documento, essa dinâmica resulta em uma disparidade nas demandas enfrentadas pela equipe pedagógica em cada turno.

Em 2023, foram realizados diálogos e propostas para a utilização das Estações de Criação, espaços externos da unidade destinados ao desenvolvimento criativo das crianças. Em 2024, o objetivo é consolidar essas Estações como extensões das salas de aula, promovendo a interação entre os ambientes internos e externos (PPPNEIMDMD, 2024).

O documento relata que antes de se tornar NEIM do Futuro, a unidade educativa era conhecida como Núcleo de Educação Infantil Ponta do Morro, “em referência à primeira escola da comunidade, que funcionava em uma casa particular”. A Educação Infantil começou a ser oferecida na década de 1990, atendendo inicialmente uma turma de 25 crianças de cinco e seis anos. Entre 1995 e 1999, o atendimento foi ampliado para duas turmas, ainda vinculado à Escola Municipal Ponta do Morro (PPPNEIMDMD, 2024).

Após a mudança da EBM Luiz Cândido da Luz para uma nova sede, o prédio da antiga escola foi reformado e dedicado exclusivamente ao Núcleo de Educação Infantil, que se desvinculou oficialmente em 26 de maio de 2003. Em 2004, a unidade educativa ampliou o atendimento para quatro turmas e, em 2005, para seis. Uma nova reforma em 2005 resultou na criação de mais quatro salas, permitindo o atendimento de 14 grupos em 2006, divididos em períodos parciais e integrais (PPPNEIMDMD, 2024).

Conforme análise do Parecer de Autorização de Funcionamento (2010), em dezembro de 2010, o nome da unidade foi alterado para Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Maria Dias, em homenagem a uma moradora local conhecida como "Dona Dourada", que atuou como parteira. Com a implementação do Decreto n. 18.494, de 11 de abril de 2018, a unidade passou a se chamada de NEIM Doralice Maria Dias.

De acordo com o PPPNEIMDMD (2024), em 2010, foi solicitada uma reforma na unidade educativa, que teve início em 2019, visando a ampliação e melhoria dos espaços, o que

possibilitou o atendimento de 12 grupos nos turnos matutino e vespertino, além de algumas crianças em período integral. Em 2020, devido à pandemia de COVID-19, o atendimento presencial foi suspenso, e o trabalho pedagógico foi realizado remotamente, com a criação de grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre professores e famílias.

Fotografia 14 – início da reforma do NEIM Doralice Maria Dias em 2019



Fonte: acervo do NEIM Doralice Maria Dias.

O PPPNEIMDMD (2024) relata que, no ano de 2021, a unidade foi renomeada para NEIM Doralice Maria Dias – NEIM do Futuro, destacando sua proposta pedagógica que integra brincadeiras, interações e a cultura *maker*. A unidade educativa se tornou um projeto piloto, permitindo que as crianças aprendessem disciplinas como Inglês, Artes, Música, Libras e Tecnologia com especialistas.

Conforme análise da planta baixa, juntamente com o memorial descritivo, após a reforma, a unidade educativa passou a contar com uma área total de 2.570 m² e 794,49 m² de área construída, incluindo sete salas de atendimento, banheiros, um solário, uma sala *maker*, uma sala para atendimento especializado, refeitório e cozinha. O espaço externo conta com um parque infantil, horta, galinheiro e um lago com peixes, proporcionando um ambiente diversificado para o desenvolvimento infantil.

Em 2023, o NEIM do Futuro continuou a expandir suas práticas educativas, priorizando a sustentabilidade e a formação integral das crianças, com ênfase nas interações e brincadeiras. Para 2024, “planejamos consolidar as Estações de Criação como extensões das

salas de aula, promovendo uma abordagem integrada entre os espaços internos e externos” (PPPNEIMDMD, 2024, p. 8).

A continuidade da Sala Multimeios, com o suporte das professoras de Educação Especial, reforça o compromisso do NEIM com uma educação inclusiva e de qualidade, sempre respeitando às diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (PPPNEIMDMD, 2024, p. 9).

A fachada do NEIM Doralice Maria Dias – NEIM do Futuro permite interpretar uma expressão vibrante e acolhedora, refletindo a proposta pedagógica da instituição. Com cores alegres e elementos arquitetônicos que estimulam a curiosidade, a entrada principal é marcada por amplas janelas, permitindo a entrada de luz natural e criando um ambiente luminoso e convidativo.

O *design* foi pensado para integrar a estrutura ao entorno, com áreas ajardinadas e espaços abertos que favorecem a interação das crianças com a natureza. Isso reforça a importância da sustentabilidade e da educação ambiental desde os primeiros anos de vida. Assim, a fachada pode ser interpretada não apenas como funcional, mas também como um convite ao aprendizado e à descoberta, simbolizando o compromisso da unidade com uma educação de qualidade e inclusiva, conforme expresso no PPPNEIMDMD (2024).

4.2.5.1 NEIM Doralice Maria Dias: uma integração entre espaço físico e proposta pedagógica inovadora

A planta baixa da unidade educativa e seu memorial descritivo refletem uma filosofia de aprendizado que prioriza a interação, a criatividade e a inclusão. Com sete salas projetadas para atender diferentes turmas, a unidade promove uma educação personalizada, facilitando o aprendizado em disciplinas como Artes, Música e Tecnologia, alinhando-se ao PPPNEIMDMD (2024), que enfatiza uma formação integral. Além disso, a presença de Estações de Criação, parques infantis e hortas no espaço externo reforça a proposta de um aprendizado que transcende os limites da sala de atendimento, permitindo interações com a natureza e experiências práticas.

Os ambientes foram planejados para ser acessíveis a todas as crianças, com áreas destinadas ao atendimento especializado, em consonância com o compromisso do PPPNEIMDMD (2024) com a “educação inclusiva e a valorização das diversidades”. A fachada vibrante, acompanhada de amplas janelas que garantem iluminação natural, proporciona um

ambiente acolhedor que, possivelmente, atrai as crianças e promove um clima de curiosidade e descoberta, refletindo os princípios do PPPNEIMDMD (2024, p. 42) de “criar um espaço de aprendizado estimulante”.

A dinâmica de trabalho no NEIM, com a escolha do turno matutino por parte dos docentes efetivos e a alocação de profissionais contratados temporariamente no turno vespertino, resulta em variações nas práticas educativas. O PPPNEIMDMD (2024) orienta que a equipe pedagógica esteja ciente das necessidades específicas de cada turno, “garantindo a qualidade educativa em todos os momentos do dia”. As Estações de Criação, projetadas como extensões das salas de referência, são um reflexo direto do PPPNEIMDMD (2024), que busca promover uma aprendizagem ativa e colaborativa, permitindo que as crianças explorem suas habilidades criativas de forma lúdica.

Além disso, a inclusão de áreas como a horta e o galinheiro não só embeleza o espaço, mas também ensina sobre sustentabilidade, alinhando-se com as diretrizes do PPPNEIMDMD (2024, p. 34), que “priorizam a educação ambiental”. No entanto, a “constante mudança no perfil das famílias” atendidas e a “limitação das vagas parciais” podem ocasionar desafios para a continuidade da aprendizagem e a formação de laços comunitários. O PPPNEIMDMD (2024) deve, portanto, adaptar-se para incluir estratégias que acolham essa diversidade. A proximidade do NEIM com a EBM e outros serviços educativos na região abre oportunidades para parcerias e projetos integrados, que podem enriquecer ainda mais a experiência educacional das crianças.

Assim, a planta baixa do NEIM Doralice Maria Dias se torna uma extensão das diretrizes do seu PPP, refletindo um ambiente que busca promover aprendizado inclusivo, criativo e sustentável. A integração dos espaços físicos com as práticas pedagógicas se torna fundamental para a realização dos objetivos do NEIM do Futuro, que, por ser um projeto piloto, busca consolidar a unidade educativa como um modelo a ser seguido dentro da RMEF.

O PPPNEIMDMD (2024) salienta que, na busca pela construção de um currículo centrado na brincadeira como atividade fundamental para as crianças, surgiu no NEIM Doralice Maria Dias um projeto educativo pautado na criação de tempos e espaços que proporcionam experiências significativas. A proposta é permitir que as crianças vivenciem e se apropriem do mundo ao seu redor, valorizando as relações sociais, culturais e naturais, bem como as diversas linguagens que enriquecem o processo pedagógico.

A organização de ações coletivas na unidade educativa é considerada “uma estratégia essencial para ampliar o repertório de experiências, interligando-se com um planejamento específico para grupos”. O ambiente, cuidadosamente estruturado, é visto como

fundamental para impulsionar o desenvolvimento infantil, estimulando a imaginação, a curiosidade e as interações sociais (PPPNEIMDMD, 2024).

Uma pedagogia comprometida com a infância vai além da mera aplicação de métodos. É essencial compreender as crianças, seus contextos e seu complexo acervo cultural. O projeto educativo deve ser um espaço onde as vozes das crianças são ouvidas e valorizadas. O Projeto Estação de Criação, por exemplo, “é construído a partir das ideias e desejos das crianças, que sonham em ser médicos, construtores, astronautas, entre outros” (PPPNEIMDMD, 2024, p. 48). A imaginação infantil é um elemento poderoso que deve ser explorado.

O conceito de "desemparedamento" ganha destaque ao se buscar a conexão das crianças com o espaço natural. O ambiente é visto como um terceiro educador, que oferece oportunidades para o desenvolvimento de empatia, criatividade e autonomia. Atividades ao ar livre, como manuseio de barro e areia, são essenciais, pois proporcionam um estado de bem-estar e um equilíbrio entre ações e desejos (PPPNEIMDMD, 2024).

Além disso, o contato direto com a natureza fortalece a consciência de pertencimento e responsabilidade, promovendo o cuidado e a sustentabilidade. As brincadeiras ao ar livre, em um espaço compartilhado, incentivam valores de solidariedade e companheirismo entre as crianças, transformando o aprendizado em uma experiência coletiva e significativa.

Assim, percebe-se que a organização dos tempos e espaços nesta unidade educativa não é apenas uma questão logística, mas reflete um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem.

É possível perceber, nos registros documentais do NEIM Doralice Maria Dias, como o PPP, imagens fotográficas e planta baixa, que os projetos educativos foram concebidos com o objetivo de promover um profundo vínculo entre as crianças e a natureza, oferecendo experiências diversificadas que permitem a exploração e a contemplação dos elementos naturais. Por meio de atividades práticas, como a construção de canteiros e o cultivo de hortas, as crianças são incentivadas a desenvolver uma consciência de pertencimento e cuidado com o meio ambiente. Esse enfoque visa não apenas a educação ambiental, mas também a formação de cidadãos conscientes, que respeitam e preservam todos os seres vivos que habitam o nosso planeta.

Com o espaço externo do NEIM devidamente preparado para essa finalidade, as crianças têm acesso a uma variedade de elementos naturais, como plantas, solo, água e

pequenos animais. As atividades incluem desde a responsabilidade pelo cultivo de hortaliças e flores até a manutenção de um galinheiro e um lago de peixes. As saídas de campo, que levam os grupos a explorar a biodiversidade local, são complementadas por ações práticas de separação de resíduos e reciclagem, reforçando a importância de uma gestão sustentável dos recursos. Essas experiências são fundamentais para que as crianças se tornem protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo habilidades como cooperação e responsabilidade ambiental.

Fotografia 15 – Galinheiro do NEIM Doralice Maria Dias



Fonte: acervo do NEIM.

Fotografia 16 – Horta do NEIM Doralice Maria Dias



Fonte: acervo do NEIM.

Fotografia 17 – Sala *Maker* NEIM Doralice Maria Dias

Fonte: acervo do NEIM.

Os projetos da RMEF buscam envolver, de forma integrada, a comunidade escolar, as famílias e o entorno, promovendo uma visão mais ampla sobre práticas sustentáveis. Com iniciativas como a instalação de uma composteira, a captação de água da chuva e a criação de um galinheiro, procura-se ilustrar para as crianças o valor do cuidado com a natureza e incentivar uma relação mais consciente com o meio ambiente. Tais ações, ao explorarem o contato com a terra e a produção de alimentos, potencializam um aprendizado que busca ir além dos limites dos espaços educativos, e que, possivelmente, se estende à comunidade, incentivando práticas culturais e ambientais mais amplas.

A análise do PPP do NEIM Doralice Maria Dias nos permite ter uma visão contemporânea e integral da criança, da infância e da Educação infantil, conforme articulado no próprio documento. Nele, a criança é reconhecida como um sujeito histórico e social, dotado de direitos, cuja aprendizagem ocorre por meio da interação com o ambiente e com os outros. Essa perspectiva fundamenta uma educação que valoriza a diversidade e as múltiplas dimensões do ser humano, assegurando um espaço acolhedor que favoreça o desenvolvimento integral.

Compreende-se a criança como um sujeito histórico-social de direitos, que se desenvolve e aprende por meio da interação com os outros (crianças, adultos, meio social e físico) e das brincadeiras. Diante disso, visamos a construção de uma educação integral, orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, cognitiva, expressiva, motora, afetiva, ética, estética, corporal, sociocultural), valorizando a diversidade social, cultural e física dos diferentes sujeitos e grupos sociais (PPPNEIMDMD, 2024, p. 30).

A infância é entendida como uma condição social que molda a identidade da criança, refletindo a importância das interações na construção do ser. “Acredita-se numa criança

que constrói a si mesma enquanto constrói o mundo, assim como é construída por ele” (PPPNEIMDMD, 2024, p. 31). Referenciais teóricos, como a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), a Sociologia da Infância (Pinto; Sarmento, 1997) e a Pedagogia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1989), que embasam os documentos curriculares da RMEF, sustentam essa abordagem, promovendo uma educação que respeita e valoriza as identidades culturais e étnico-raciais

O PPP enfatiza que a função primordial da Educação Infantil é garantir o direito ao brincar, um elemento central que propicia o desenvolvimento da curiosidade e da expressão. O brincar não é apenas uma atividade, mas uma prática social essencial, que permite às crianças explorar e compreender o mundo ao seu redor.

Entendemos como função da educação infantil, oportunizar às crianças a vivência plena de sua infância, através da garantia do direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e desafiador, ao contato com a natureza, a higiene e saúde, a uma alimentação sadia, ao movimento em espaços amplos, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, a proteção, ao afeto e a amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de inserção, a desenvolver sua identidade cultural, étnico-racial, entre outras formas de diversidade e a ampliação e diversificação de experiências e conhecimentos, de modo a promover seu desenvolvimento integral (PPPNEIMDMD, 2024, p. 31).

O NEIM Doralice Maria Dias – NEIM do Futuro constitui um espaço educativo que atende famílias de diversos bairros do norte da ilha, como Vargem do Bom Jesus e Canasvieiras. Com uma área total de 2570 m² e 794,49 m² de área construída, a infraestrutura foi reformada e ampliada a partir de 2019. Sua planta baixa foi projetada para acomodar as necessidades das crianças, incluindo sete salas de referência, áreas de lazer, como um parque infantil, e ambientes destinados a atividades pedagógicas, como uma sala maker e uma horta. Essa organização busca favorecer experiências diversas que estimulem o desenvolvimento infantil, promovendo a interação com o ambiente natural e a exploração do espaço ao redor.

A análise da estrutura física do NEIM indica um ambiente que integra a funcionalidade com elementos naturais, assumindo o papel de “terceiro educador” (Gandini, 1999). Os espaços foram organizados para incentivar a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças, alinhando-se a uma pedagogia que visa atender às necessidades e expressões infantis. A inclusão de áreas como a horta e o galinheiro contribui para o aprendizado sobre sustentabilidade e promove interações com a natureza, apoiando o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Assim, o NEIM do Futuro se apresenta como um espaço educacional que combina vivências práticas com princípios pedagógicos, promovendo um aprendizado no qual as

crianças participam ativamente de sua própria trajetória educativa.

4.2.6 Núcleo de Educação Infantil Municipal Hassis

O NEIM Hassis, situado na Avenida Jorge Lacerda, s/n, no bairro Costeira do Pirajubaé, é uma instituição pública mantida pela SMEF. Originalmente conhecida como Creche Hassis, foi formalmente criada pelo Decreto nº 13.050, de 12 de maio de 2014. Em 11 de abril de 2018, a instituição passou a se chamar NEIM Hassis, conforme o Decreto Municipal nº 18.494, publicado no Diário Oficial do Município de Florianópolis em 21 de maio de 2018. A mudança de nome teve como objetivo unificar a nomenclatura das instituições de Educação Infantil e das unidades educativas de ensino fundamental (PPPNEIMH, 2024).

Fotografia 18 - Fachada do NEIM Hassis – 2014.



Fonte: portal educacional da SME.

Fotografia 19 - Fachada do NEIM Hassis – 2021.



Fonte: livro Memórias: Unidades Educativas (Florianópolis, 2021).

A infraestrutura do NEIM Hassis foi projetada para atender crianças de quatro meses a cinco anos, com as matrículas seguindo as diretrizes estabelecidas pela SMEF (Florianópolis, 2014)

De acordo com o laudo da planta baixa, o projeto arquitetônico foi desenvolvido com foco em sustentabilidade, recebendo a certificação ambiental LEED (Leadership in Energy and Environmental Design) do U.S. Green Building Council. A construção atendeu sete dimensões LEED, incluindo: uso sustentável do terreno; eficiência no uso da água e energia; qualidade do ambiente interno; e inovação em *design*.

Entre as características sustentáveis, destacam-se:

- Gestão de águas pluviais;
- Redução de ilhas de calor, com pavimentação de alta refletância solar e telhado branco;
- Paisagismo nativo, dispensando irrigação;
- Tecnologias de economia de água e captação de água da chuva;
- Aquecimento solar de água e geração de energia solar fotovoltaica, com potência instalada de 20,7 kWp;
- Iluminação eficiente, utilizando sensores de presença e aproveitando a luz natural;
- Uso de madeiras certificadas e materiais com baixa emissão de compostos orgânicos voláteis (COV).

Conforme a análise da planta baixa e do memorial descritivo, as instalações internas incluem um *hall* de entrada, secretaria, sala da direção, depósito de materiais, banheiros sociais, sala multiuso, cozinha, lavanderia, salas de atividades e áreas de serviço. A unidade conta também com dez salas interligadas a solários, cinco banheiros infantis e acesso aos parques por meio de um vão central. A área externa do NEIM Hassis é composta por calçadas, quadras de areia, um espaço coberto com telhado verde, uma casinha de boneca e uma horta em forma de mandala. O terreno, que apresenta desníveis, oferece experiências diversificadas para as crianças.

O laudo descritivo da planta baixa também ressalta que a unidade educativa é cercada por muros e alambrados, com portões para pedestres e veículos, além de um espaço para carga e descarga. O projeto atende às normas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), garantindo fácil acesso e conforto a todos os usuários.

Localizado na Costeira do Pirajubaé, o NEIM Hassis está a aproximadamente três quilômetros do centro de Florianópolis, às margens da via expressa que conecta à zona sul da ilha. O bairro tem origem indígena, derivando do termo “Pirá’Jumboaié”, em referência a um peixe local. A ocupação da Costeira do Pirajubaé começou na década de 1920 e a área foi urbanizada em 1958. Contudo, a construção da Via Expressa Sul, nos anos 90, impactou severamente o meio ambiente, resultando em problemas de poluição e degradação da fauna e flora locais. Como resposta a esses desafios, foi criada, em 20 de maio de 1992, a Reserva Extrativista Marinha da Costeira do Pirajubaé, com o objetivo de conservar os ecossistemas marinhos e promover o uso sustentável dos recursos naturais (PPPNEIMH, 2024).

Na área de educação, o bairro abriga duas escolas públicas e uma particular, além de três unidades de Educação Infantil e uma creche conveniada. A comunidade também conta com diversas associações que promovem atividades culturais e esportivas, além de um comércio diversificado, incluindo farmácias, padarias, lojas e restaurantes. A maioria das crianças atendidas no NEIM Hassis nasceu em Florianópolis e nas regiões circunvizinhas. Seus familiares, no entanto, vêm de diversas localidades do estado de Santa Catarina, além de áreas do Centro-Oeste e Nordeste do Brasil (PPPNEIMH, 2024).

As famílias residem em casas próprias, alugadas ou cedidas. Embora o saneamento básico seja fornecido pela Companhia Catarinense de Águas e Saneamento (CASAN), muitas enfrentam sérios desafios, como problemas com esgoto e a falta de água tratada, recorrendo, em grande parte, ao uso da água de cachoeiras. A maioria dos moradores utiliza transporte público, especialmente ônibus, enquanto uma parte possui veículos como carros e motos. As

crianças que residem nas proximidades da unidade educativa frequentemente não utilizam nenhum meio de transporte para chegar até lá (PPPNEIMH, 2024).

A antiga Creche Hassis, hoje conhecida como NEIM Hassis, passou por uma mudança de nome e estrutura em 12 de maio de 2014, conforme o Decreto nº 13.050. Essa alteração foi implementada para que as crianças passassem a ser atendidas em um regime integral, já que, anteriormente, frequentavam a unidade em horário parcial devido à inadequação das instalações e à alta demanda por Educação Infantil na região. A transição para as novas instalações ocorreu em 16 de março de 2015, com a realização de uma reunião pedagógica que discutiu os novos encaminhamentos e diretrizes para o espaço, que apresentava desafios e oportunidades tanto para as crianças quanto para as famílias e profissionais envolvidos. No dia 17 de março de 2015, a unidade recebeu suas crianças e famílias, marcando o início das atividades em um ambiente há muito aguardado, que prometia proporcionar uma educação de qualidade e um cuidado mais atencioso às crianças da comunidade (PPPNEIMH, 2024).

A inauguração oficial do NEIM Hassis aconteceu em 19 de março de 2016, em um evento que reuniu crianças, profissionais, famílias, autoridades e membros da comunidade. Os visitantes puderam apreciar obras do pintor brasileiro Hiedy Assis Corrêa, conhecido artisticamente como Hassis, em homenagem ao qual a creche recebeu seu nome. Hiedy Assis Corrêa nasceu em Curitiba em 27 de julho de 1926 e se estabeleceu em Florianópolis em 1928, falecendo na cidade em 2001. Nesse mesmo ano, foi criado o Museu Hassis, que abriga uma coleção de suas obras desde 1944. Hassis foi membro do *Grupo Sul*, formado por artistas e intelectuais de vanguarda, e destacou-se por suas aquarelas que retratavam a paisagem natural e cultural de Santa Catarina (PPPNEIMH, 2024).

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, Hassis produziu murais significativos e demonstrou um especial apreço pelo universo infantil, retratando super-heróis, brincadeiras tradicionais e o mundo do circo em suas obras. Seu legado artístico pode ser observado, por exemplo, nas calçadas da Praça XV de Novembro em Florianópolis. Atualmente, o NEIM Hassis atende 10 grupos de crianças de quatro meses a seis anos, em regime integral ou parcial, conforme os critérios estabelecidos pela portaria de matrícula da SMEF. Os grupos são organizados conforme a Resolução 01/2017 do CME, que define a relação adequada entre o número de crianças e profissionais (PPPNEIMH, 2024).

O NEIM Hassis pode ser interpretado como um exemplo de como a sustentabilidade pode ser integrada ao ambiente educacional. Conforme laudo técnico emitido pela SME, o projeto arquitetônico foi concebido com o “compromisso de utilizar os recursos

naturais de maneira consciente, garantindo que as gerações futuras também possam usufruir deles”. Em sua essência, a sustentabilidade, conforme definida pelo próprio NEIM, refere-se ao “uso responsável dos recursos naturais, evitando seu esgotamento, para que todos possam beneficiar-se no presente e no futuro” (PPPNEIMH, 2024, p. 60).

A fachada do NEIM Hassis parece refletir o compromisso com a sustentabilidade e a integração ao ambiente, sendo um elemento crucial do seu projeto arquitetônico. Com um *design* contemporâneo e funcional, a construção utiliza, conforme descrito no *memorial descritivo*.

[...] materiais de baixa emissão de compostos orgânicos voláteis, o que contribui para a qualidade do ar interno. A escolha de um telhado branco e a pavimentação de alta refletância solar são estratégias visíveis que buscam mitigar a formação de ilhas de calor, enquanto a presença de jardins verticais e paisagismo nativo promovem a biodiversidade local, dispensando a necessidade de irrigação excessiva (Florianópolis, 2014).

Além disso, a disposição das janelas e a orientação do edifício favorecem a iluminação natural, reduzindo a dependência de energia elétrica e criando um ambiente interno acolhedor e saudável. A acessibilidade é garantida por um projeto que respeita as normas da ABNT, permitindo que todas as crianças e visitantes desfrutem do espaço de maneira inclusiva. Com esses elementos, a fachada do NEIM Hassis não apenas embeleza o entorno, mas também serve como uma ferramenta educativa, exemplificando na prática os princípios de uma educação voltada para a sustentabilidade (PPPNEIMH, 2024).

O PPPNEIMH (2024) relata ainda que, desde o início de sua criação, o NEIM Hassis buscou criar um espaço que “não apenas educasse”, mas também inspirasse “ações sustentáveis” entre crianças, famílias e a comunidade. As práticas do dia a dia incluem a escolha por produtos naturais, a reutilização de embalagens, a separação do lixo e a promoção da reciclagem. Além disso, o projeto visa educar as novas gerações sobre a importância da preservação ambiental, enfatizando que os recursos naturais são finitos.

O termo sustentabilidade é amplamente difundido no contexto de desenvolvimento sustentável, cujas dimensões abrangem o social, o econômico, o ambiental, o político, o espacial e o cultural. O relatório de Brundtland (1987), da comissão mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento, retorna ao conceito de desenvolvimento sustentável como: “desenvolvimento que responde às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades. (Torres, 2020, p. 3)

Com a certificação ambiental LEED, concedida pelo U.S. Green Building Council, o NEIM Hassis foi projetado para promover a harmonia com o meio ambiente. Todos os

aspectos da construção, desde o aterro até a escolha dos materiais, foram pensados para garantir a sustentabilidade. O uso de um telhado solar, por exemplo, permite que toda a energia consumida pela unidade seja proveniente de fontes renováveis, devolvendo o excedente à rede elétrica. As instalações do NEIM Hassis incluem sistemas que favorecem a ventilação natural e a iluminação solar, reduzindo a necessidade de equipamentos industriais. Móveis e brinquedos foram projetados de acordo com normas de segurança e sustentabilidade, utilizando materiais certificados e respeitando as regulamentações vigentes (PPPNEIMH, 2024).

Conforme *parecer descritivo* (2014) emitido pela SMEF, a RMEF reconhece a importância do NEIM Hassis como referência nacional em sustentabilidade, comprometendo-se a manter os altos padrões estabelecidos. O documento destaca que o espaço educacional não é apenas um local de aprendizado, mas um modelo pedagógico que “estimula a conscientização sobre práticas sustentáveis entre crianças, educadores e a comunidade.

Assim, o próprio espaço deve estar em sintonia com o objetivo de educar, favorecendo a interação entre as pessoas e o ambiente e abrindo horizontes para percepções sensíveis e críticas. Na perspectiva das DCNEA, a nova escola rompe com os padrões antigos da escola fechada entre seus muros, abre-se para o entorno, abraça a paisagem socioambiental e os saberes tradicionais, se interessa por interações humanas com os demais seres do planeta (Tiriba, 2018, p. 140).

As práticas pedagógicas do NEIM Hassis são guiadas pelos princípios dos "3Rs" (reduzir, reutilizar e reciclar). As crianças são incentivadas a consumir menos, reaproveitar materiais e separar corretamente o lixo. A reciclagem não apenas promove a conscientização, mas também gera oportunidades de emprego e renda para a comunidade. A educação ambiental é uma parte fundamental do currículo, com atividades que envolvem o uso de materiais naturais e recicláveis. Projetos coletivos incentivam as crianças a valorizar os recursos naturais, compreender sua relação com o meio ambiente e participar ativamente na preservação (PPPNEIMH, 2024).

Os educadores do NEIM Hassis utilizam elementos da natureza, como pedras, folhas e sementes, em suas atividades, proporcionando experiências sensoriais que ajudam as crianças a desenvolver uma conexão mais profunda com o mundo ao seu redor. A horta da unidade educativa é um espaço onde as crianças podem observar o crescimento das plantas, colher alimentos e participar de atividades culinárias, promovendo uma compreensão prática da sustentabilidade. A organização do NEIM Hassis destaca a importância de parcerias com as famílias, incentivando a participação da comunidade no processo educativo. Projetos

interativos e festividades são planejados para fortalecer esse laço e promover uma consciência ambiental que transcende os muros da unidade educativa (PPPNEIMH, 2024).

Assim, as análises sugerem que o NEIM Hassis se configura como um modelo de educação sustentável, no qual a aprendizagem vai além da sala de referência, criando impactos duradouros tanto na vida das crianças quanto nas práticas da comunidade em que está inserido.

4.2.6.1. Integração entre sustentabilidade, organização do tempo/espço e das materialidades no cotidiano: a proposta do NEIM Hassis

O NEIM Hassis apresenta uma estrutura física que se destaca pela modernidade e pelo compromisso com a sustentabilidade. A planta baixa da instituição foi projetada para atender crianças de quatro meses a cinco anos, com ambientes interligados que favorecem a interação e o aprendizado. As áreas internas, como as salas de atividades, cozinha e banheiros, foram distribuídas de maneira a garantir acessibilidade e conforto, refletindo as diretrizes do PPPNEIMH (2024), que priorizam a educação integral e a convivência harmoniosa.

A estrutura física do NEIM Hassis concretiza os princípios estabelecidos em seu PPP. O projeto arquitetônico, certificado pelo LEED (Liderança em Energia e *Design* Ambiental), incorpora elementos que atendem não apenas às especificidades ambiente, mas também educacionais. Por exemplo, a gestão de águas pluviais e o uso de tecnologias de economia de energia fazem parte do cotidiano da escola, promovendo uma prática educativa que envolve as crianças em questões ambientais. A planta baixa foi desenvolvida de forma a maximizar a iluminação natural e a ventilação, aspectos que contribuem para a criação de um ambiente saudável e estimulante para o aprendizado.

Além das características sustentáveis da estrutura física, o PPPNEIMH (2024) destaca a importância da educação ambiental como parte fundamental do currículo. As atividades pedagógicas, que incluem projetos coletivos e o uso de materiais recicláveis, são diretamente influenciadas pela disposição dos espaços. A horta em forma de mandala, por exemplo, não é apenas um espaço verde, mas um laboratório de experiências sensoriais que permite às crianças aprender sobre o ciclo da vida e a importância da preservação. Dessa forma, a planta baixa deixa de ser apenas uma representação física e se transforma em um suporte para práticas educativas voltadas à conscientização sobre a sustentabilidade.

Fotografia 20 - Horta do NEIM Hassis



Fonte: portal educacional da SME.

Outro aspecto a ser considerado na análise comparativa é a relação entre a estrutura física e a comunidade local. O NEIM Hassis foi projetado levando em consideração a realidade socioeconômica do bairro, que enfrenta desafios relacionados ao saneamento e à infraestrutura. O PPPNEIMH (2024) reconhece essas questões e busca promover uma educação que não só atenda às crianças, mas que também envolva as famílias e a comunidade em ações de sustentabilidade. A acessibilidade do espaço e a inclusão de áreas para atividades comunitárias são reflexos desse compromisso, criando um ambiente que transcende os muros da escola.

Em síntese, a análise comparativa entre a estrutura física, a planta baixa, o memorial descritivo e o PPPNEIMH (2024) revela uma unidade educativa que se propõe a ser um modelo de integração entre educação e sustentabilidade. Cada elemento, desde o *design* arquitetônico até as práticas pedagógicas, foi cuidadosamente pensado para promover uma educação de qualidade, que valoriza a convivência e a responsabilidade socioambiental. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência das crianças, mas também fortalece a comunidade em torno da instituição, criando um legado que se estende além da sala de atendimento.

O NEIM Hassis propõe, por meio de seu PPP, uma *Pedagogia da Infância* que considera a criança como sujeito de direitos, fundamentando sua prática nos princípios da legislação educacional vigente. Essa abordagem enfatiza a importância de compreender as crianças como seres sociais, que interagem ativamente com seu contexto, moldando suas identidades por meio das relações que estabelecem. A proposta pedagógica busca, portanto,

respeitar e valorizar as experiências sociais e culturais das crianças, reconhecendo a diversidade presente em suas infâncias. O processo de aprendizagem é visto como uma construção coletiva, na qual o conhecimento se forma através das interações e da participação ativa das crianças no ambiente educativo.

Nesse contexto, a brincadeira é considerada um elemento central no desenvolvimento infantil, servindo como um eixo estruturante das experiências educativas. A proposta do PPPNEIMH (2024) destaca a importância de promover ações pedagógicas que favoreçam a exploração, a criatividade e a expressão das crianças por meio de diversas linguagens. As relações sociais e culturais, um dos NAPs, enfatizam que cada interação é uma oportunidade de aprendizado, em que aspectos como igualdade de gênero e diversidade étnico-racial devem ser integrados às práticas educativas. Assim, o planejamento pedagógico deve ser intencional e sistemático, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente que respeite suas singularidades e promova um desenvolvimento integral e equitativo.

Promover a estruturação dos diferentes espaços da creche (internos e externos) com vistas a sua transformação em lugar marcado pelas explorações, recriações e produções das crianças a partir de suas interações e brincadeiras nas salas, parque, corredores, refeitório, pátio, sala multiuso, ateliê, quadra, horta, hall central, entre outros (PPPNEIMH, 2024, p. 5).

No contexto da Educação Infantil, as *Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2012) destacam que os espaços educativos não são neutros. Eles transmitem mensagens e refletem as concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica dos educadores. Esses espaços são compostos por três aspectos interligados: o físico, que abrange objetos e materialidades; o social, que se refere aos papéis e funções sociais dos indivíduos; e as pessoas, que trazem suas experiências e percepções únicas. Essas dimensões interagem constantemente, criando um ambiente dinâmico, no qual as crianças se relacionam e interagem, construindo conhecimento por meio das experiências cotidianas.

As crianças são reconhecidas como agentes sociais ativos e criativos, capazes de produzir suas próprias culturas infantis. O espaço em que se encontram é uma construção social que sofre influências da cultura e do meio em que está inserido. É nesse contexto que se pode falar sobre o “espaço ambiente”, que abrange tanto a organização física quanto as relações subjetivas que nele se estabelecem, como os afetos e as interações interpessoais (Florianópolis, 2012).

As análises documentais indicam que, no NEIM Hassis, mais do que contar com um espaço físico adequado, considera-se a importância de como esses ambientes podem ser utilizados para favorecer interações significativas entre as crianças. A disposição de móveis, objetos e materiais deve ser planejada com atenção às características do grupo, suas faixas etárias, interesses e linguagens. Essa organização pode ser crucial para facilitar atividades que não se concentrem exclusivamente nos adultos, potencializando novas e significativas aprendizagens.

A unidade educativa se caracteriza também pela escolha de suas materialidades, refletindo uma visão clara de educação, criança e infância, que está em consonância com as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2012). Fundamentada na ideia de que os materiais devem promover experiências artísticas e lúdicas, a unidade visa estimular a imaginação e a autonomia das crianças em um ambiente seguro e desafiador. Essa abordagem convida as crianças a explorar profundamente os processos de criação, conforme preconizado no documento curricular de Florianópolis (2012).

A reflexão contínua sobre as materialidades oferecidas é essencial. A seleção é feita considerando a faixa etária dos grupos, a intencionalidade pedagógica dos materiais, a segurança e as condições de uso, sempre buscando refletir a diversidade étnica, de gênero, social e cultural das crianças, como orientado no PPPNEIMH (2024). Compreende-se que os materiais disponíveis são fundamentais para a construção do conhecimento e para a apropriação de saberes universais, conforme salienta Wajskop (2009), autor citado no decorrer do PPPNEIMH (2024).

Além disso, a maneira como os materiais são organizados e apresentados revela a concepção que se tem da infância e suas especificidades pedagógicas. A acessibilidade dos materiais, assim como as decorações, murais e cartazes, expressa modos de viver e conviver em sociedade, reforçando a importância de uma organização que contemple a participação ativa das crianças na construção do ambiente educativo.

Reconhecendo que a escolha das materialidades impacta diretamente a qualidade das experiências na Educação Infantil, o PPPNEIMH (2024) salienta que a unidade educativa “investe na diversidade desses elementos”. Essa variedade pode propiciar um processo criativo, permitindo que as crianças toquem, sintam, testem e experimentem, levando-as a confrontar suas percepções e limitações. Assim, ao ampliar o repertório de materiais, oferece-se a oportunidade de manifestação de múltiplas linguagens.

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015) orienta o uso de materiais que incluem elementos naturais (água, terra, gravetos, folhas), industrializados (potes, pincéis, lápis, cola, massinha) e suportes (papéis, tecidos, plásticos, placas de madeira, revistas). Contudo, o NEIM Hassis “se distingue das demais unidades educativas por um compromisso com a sustentabilidade, que se reflete nas práticas pedagógicas e na escolha dos materiais, exigindo um olhar atento tanto para aqueles que são utilizados internamente quanto para os que são fornecidos pela SMEF” (PPPNEIMH, 2024, p. 46)

A forte orientação para a sustentabilidade permeia tanto seu PPPNEIMH (2024) quanto sua estrutura arquitetônica, reconhecida como a primeira Unidade Educativa da RMEF com arquitetura sustentável. Essa base sustentável não se limita ao edifício, mas se estende às escolhas materiais e pedagógicas citados no *memorial descritivo* (2014), que possivelmente visam conscientizar as crianças sobre a importância da preservação ambiental.

Considerando a análise dos documentos referente ao NEIM Hassis, percebe-se que a escolha dos materiais do cotidiano na unidade educativa busca refletir uma intencionalidade pedagógica específica. Ao interagir com materiais sustentáveis, as crianças têm a oportunidade de desenvolver um vínculo com a natureza e uma compreensão sobre o cuidado com os recursos naturais. Nesse contexto, são oferecidos elementos variados, como água, terra, areia, sementes, folhas e outros itens provenientes da natureza. Esses materiais são adquiridos tanto por meio de compra quanto de doações, promovendo uma parceria com as famílias e possibilitando o enriquecimento do ambiente com materiais de diferentes ecossistemas.

Construir obstáculos com diferentes materiais e mobílias para que as crianças possam desafiar seus limites através do movimento; criação de brincadeiras e construção de brinquedos acionados pela gravidade (escorregador, tirolesa, lançamento de bolas, petecas). Possibilitar o contato com os espaços externos e suas materialidades (áreas com grama, areia, canteiros de flores, vasos, jardins, hortas). Propor situações que envolvam a reciclagem de papel e práticas de separação dos resíduos sólidos produzidos na instituição educativa; construção de brinquedos/reciclagem. Proporcionar o contato com elementos naturais como conchas, pedras, gravetos, troncos, sementes, esponjas, sabugos de milho, frutas, legumes, com diferentes, cheiros, texturas e formatos. Exploração de materiais de origem natural (tecidos, conchas, couro, frutas secas, argolas e instrumentos musicais de madeira, flautas, chocalhos), feitos de metal (correntes, sinos, etc.), feitos de tecido (saquinhos recheados com diferentes elementos que exalam cheiros – canela em pau, cravo, grãos de café, macela, alecrim), ou de outros materiais; pigmentos naturais (urucum, anis, terra) que permitam a exploração de cores e tonalidades variadas (PPPNEIMNH, 2024, p. 50).

O termo sustentabilidade, de forma simplificada, está diretamente ligado à ideia de utilizar os recursos naturais disponíveis no presente sem esgotar sua capacidade de consumo pelas gerações futuras.

Muitas pessoas já perceberam a necessidade de aplicar o conceito de sustentabilidade em suas ações diárias, como, por exemplo, consumir produtos naturais, evitar o uso excessivo de produtos químicos, reutilizar embalagens, separar o lixo e incentivar a reciclagem, utilizar transportes menos poluentes e promover uma educação ambiental adequada para crianças e jovens, entre outras iniciativas.

Fotografia 21 – Teto solar do NEIM Hassis



Fonte: acervo do NEIM.

De acordo com o relatório técnico e a planta baixa, nesse novo modelo arquitetônico, tudo foi pensado” para promover harmonia com o meio, beleza estética e capacidade de preservar os recursos”. Desde os primeiros momentos de construção, foi planejado o aterro do terreno até a conclusão da obra, seguindo princípios que garantem o uso de materiais certificados com o selo de sustentabilidade.

Destacam-se alguns itens da obra que atuam diretamente nas ações cotidianas desenvolvidas com as crianças, conforme citado no relatório técnico:

- O teto solar capta energia do sol e transforma em energia fotovoltaica. Todo o consumo de energia utilizado no NEIM vem da energia solar, e o excedente é devolvido para a rede elétrica da Celesc.
- Luz natural e um sistema de ventilação que percorre os corredores do prédio mantendo o ambiente arejado sem a necessidade de outros equipamentos industriais.

Fotografia 22 – Parque do NEIM Hassis



Fonte: acervo do NEIM.

Fotografia 23 – Móveis do refeitório do NEIM Hassis



Fonte: acervo do NEIM.

Os móveis e brinquedos que compõem os espaços físicos utilizados pelas crianças foram projetados sob medida, de acordo com a legislação que rege o uso dos materiais para o local. Os brinquedos do parque, como balanços, gangorras e escorregas, foram construídos com madeiras tratadas e seguindo as normas de fabricação específicas para esse fim. Pode-se descrever de forma sucinta o que significam, no NEIM Hassis, esses conceitos aplicados à estrutura física e organizados de forma prática nas ações pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças (PPPNEIMH, 2024).

Quanto à organização da proposta pedagógica do NEIM, para que atenda os princípios de educar para o respeito e a sustentabilidade, os profissionais trabalham com materialidades como: pano de algodão, papel, papelão, elementos encontrados na natureza como pedras, areia, conchas, galhos secos, folhas e sementes (PPPNEIMH, 2024).

Fotografia 24 – Lateral do NEIM Hassis



Fonte: acervo do NEIM.

É importante mencionar que, de acordo com o *relatório técnico* (2014) emitido pela SMEF, a RMEF pretende manter esses parâmetros de sustentabilidade do NEIM Hassis, por ser ela “uma referência nacional em termos de sustentabilidade e cultura, contribuindo para a divulgação deste ideal”.

Acreditamos que, por ser uma unidade educacional, a própria construção se torna um modelo pedagógico a ser seguido, principalmente na conscientização da administração pública, crianças, profissionais, famílias, profissionais da área técnica e o público em geral. A continuidade dessa proposta sustentável exige, portanto, que a gestão pública se comprometa a

oferecer recursos materiais e subvenções adequadas. Esses subsídios são fundamentais para manter e expandir o modelo pedagógico que a unidade educacional representa, promovendo práticas que integrem a comunidade escolar e sensibilizem todos os envolvidos sobre a importância da sustentabilidade.

Fotografia 25 – Área Externa do NEIM Hassis



Fonte: acervo do NEIM.

Conforme indica a análise do PPPNEIMH (2024), além da sustentabilidade, a escolha dos materiais deve estar integrada a uma discussão sobre o uso dos espaços disponíveis na unidade educativa. Cada espaço, como as salas de referência, o *hall* central, o refeitório e o parque, possui características que podem indicar potencialidades pedagógicas únicas. Por exemplo, no ateliê, os materiais permitem que as crianças explorem a arte com tintas e argilas, enquanto no parque, podem ser criados brinquedos sustentáveis a partir de elementos naturais.

O *hall* central é um espaço dinâmico que favorece momentos coletivos, como apresentações e atividades que envolvem movimento. O mobiliário diversificado, com mesas de diferentes formatos e alturas, estimula a criatividade e a interação entre as crianças. As mesas são organizadas em rodízio, permitindo que todos tenham acesso a uma variedade de materiais, promovendo um ambiente que respeita a dinâmica dos pequenos grupos (PPPNEIMH, 2024, p. 30).

A proposta do NEIM Hassis também inclui uma reflexão contínua sobre a qualidade dos brinquedos disponibilizados. Apesar da presença de brinquedos de plástico, que apresentam riscos e precisam ser descartados adequadamente quando danificados, a unidade busca

gradualmente substituir esses materiais por alternativas mais sustentáveis. Brinquedos doados passam por uma triagem cuidadosa, assegurando que estejam alinhados aos princípios do projeto pedagógico (PPPNEIMH, 2024).

De acordo com o (PPPNEIMH, 2024), a diversidade de experiências oferecidas é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A proposta pedagógica inclui atividades que envolvem a exploração de diferentes texturas, cores e sons, incentivando a curiosidade e a criatividade. Além disso, a interação com a natureza e as práticas de reciclagem são integradas ao cotidiano, promovendo uma educação que vai além do conhecimento e fomentando atitudes de cuidado e respeito pelo meio ambiente.

Possibilitar a exploração de diferentes tipos de solo (areia, barro, terra) com o auxílio de diferentes objetos e utensílios (colher de pau, colher de metal, funis, recipientes de diferentes formatos e tamanhos). Também brincadeiras nas quais possam manipular diferentes materiais (argila, barro, farinha); f) Proporcionar o contato com o elemento água por meio de brincadeiras com diferentes materiais, tais como esponjas, canos, recipientes grandes e pequenos, garrafas plásticas, tecidos, papel entre outras. Também situações de brincadeiras com o vento (pipa, cata-vento, barquinho de papel, tecidos diversos, observando a ação do vento nos objetos; g) Propor situações na horta que permitam à criança brincar, planejar, produzir e descobrir formas de plantio e de manejo dos canteiros; acessar materiais como colheres de pau, pzinhas, carrinho de mão, ancinho, enxada, potes, regadores, mangueira, para que as crianças construam atitudes de cuidado e preservação de jardins, canteiros de ervas, verduras e pomares de frutas; h) Organizar espaços (parque, corredores, sala de referência) com materiais como livros, coleções, acervos de imagem, lupas, binóculos, pinças, microscópio, caleidoscópio, para que as crianças com autonomia possam realizar suas explorações (PPPNEIMH, 2024, p. 51).

Em resumo, conforme análise dos documentos referentes a esta Unidade Educativa, no NEIM Hassis, a Educação Infantil parece ser um espaço onde a sustentabilidade é vivida na prática, estimulando as crianças a serem protagonistas de suas descobertas e aprendizados, sempre com uma forte conexão com o mundo natural que as cerca.

O espaço deve ser visto como um parceiro pedagógico do professor, que atua como mediador do processo educativo. O planejamento do ambiente da Educação Infantil deve ser fundamentado no respeito às crianças, no cuidado e na valorização das suas interações. As *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (Florianópolis, 2010) enfatizam que os tempos e espaços devem ser estruturados para favorecer interações, permitir escolhas e fomentar a autonomia das crianças.

A construção do tempo na Educação infantil não deve seguir a lógica cronológica tradicional. O tempo deve ser vivido como um espaço de experiências significativas, onde a coletividade se torna essencial para o aprendizado. No cotidiano do NEIM Hassis, é crucial refletir sobre a organização dos ambientes e o tempo dedicado às brincadeiras, superando as

barreiras impostas por rotinas rígidas. O objetivo é criar um tempo que favoreça a construção de vínculos e permita que as crianças vivenciem suas experiências com intensidade e significado.

Os profissionais devem estar atentos aos movimentos e às interações das crianças, promovendo um ambiente que estimule a criatividade e a exploração. As observações realizadas servirão como base para a organização dos espaços, brinquedos e materiais que atendam às necessidades específicas de cada grupo etário. Essa abordagem ajuda a desenvolver a autonomia das crianças, permitindo que elas se apropriem do espaço e criem suas próprias brincadeiras.

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, aguce a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (PPPNEIMH, 2024, p. 30).

Os ambientes internos e externos do NEIM Hassis, como o *hall* e a horta, são explorados como locais de aprendizado e interação. No espaço do *hall*, as crianças têm a oportunidade de transformar o ambiente em um mini restaurante, utilizando materiais que enriquecem suas experiências lúdicas. Já na horta, as crianças se tornam protagonistas, participando de atividades que vão desde o cultivo até o preparo dos alimentos, aprendendo sobre a origem dos ingredientes de forma prática e divertida (PPPNEIMH, 2024).

As fontes documentais analisadas nos levam a interpretar que o NEIM Hassis desafia seus educadores e crianças a desapropriar-se do tempo acelerado da sociedade e se apropriar de um tempo mais pausado e significativo. Essa abordagem permite que todos vivenciem a educação de forma mais integral, promovendo relações ricas e diversificadas, onde as crianças se tornam protagonistas de suas próprias histórias e experiências. A construção de um espaço educacional intencional, reflexivo e acolhedor é fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, o que se torna possível através da colaboração entre profissionais, famílias e a comunidade.

A análise das estruturas arquitetônicas do NEIM Hassis permite interpretar representações específicas da criança, da infância e da Educação Infantil, que podem ser consideradas sob diferentes perspectivas, especialmente no contexto da RMEF. A criança é retratada como protagonista de seu próprio aprendizado. Ao participar de atividades como transformar o *hall* em um mini restaurante ou cultivar e preparar alimentos na horta, ela

desempenha um papel ativo, desenvolvendo autonomia e capacidade de exploração. Isso contrasta com visões tradicionais que veem a criança como um ser passivo, meramente receptor de conhecimento. Neste contexto, a criança é curiosa, criativa e interage com o ambiente de maneira significativa, demonstrando que possui competências e saberes próprios.

Essa concepção da criança, ativa e participante, pode ser interpretada à luz das ideias de Chartier (1990) sobre a construção social das representações. O autor destaca em sua obra que as representações não são simplesmente reflexos da realidade, mas construções que moldam e organizam a experiência social. No contexto da RMEF, as estruturas arquitetônicas e o espaço educativo do NEIM Hassis contribuem para a construção de uma representação da criança como sujeito competente, curioso e capaz de interagir de forma significativa com o ambiente e com os outros.

As representações (Chartier, 1990) de infância, por sua vez, são apresentadas como uma fase rica em possibilidades, em que o brincar, o aprender e o experimentar são centrais. A valorização de um tempo mais desacelerado, em contraste com o ritmo acelerado da sociedade, destaca uma concepção de infância como um período precioso, no qual o desenvolvimento integral depende do respeito aos ritmos e tempos próprios dessa fase da vida. Essa abordagem reconhece que a infância deve ser vivida com calma, proporcionando à criança um contato mais profundo com suas experiências e com o mundo ao seu redor.

As representações (Chartier, 1990) de Educação Infantil são vistas como um espaço intencional, reflexivo e acolhedor, onde tanto o ambiente físico quanto as relações humanas são cuidadosamente planejados para promover um desenvolvimento integral. O ambiente educacional precisa ser flexível e adaptável às necessidades e interesses das crianças, permitindo que elas sejam protagonistas de suas próprias histórias. Assim, a Educação Infantil não é apenas uma preparação para fases futuras, mas um espaço de vivência, descoberta e construção de saberes.

A análise das descrições contidas nas fontes e da leitura das imagens permite interpretar representações alinhadas às propostas pedagógicas contemporâneas, que defendem o direito das crianças a uma educação que valorize suas capacidades, interesses e culturas, rompendo com modelos hierárquicos tradicionais. No contexto da RMEF, conforme observado em pesquisas, essas representações dialogam com documentos curriculares que enfatizam a importância de uma Educação Infantil voltada para a construção da cidadania e o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas desde os primeiros anos de vida.

4.2.7 Núcleo de Educação Infantil Municipal Professora Maria Barreiros

O NEIM Professora Maria Barreiros é a primeira instituição pública de Educação Infantil de Florianópolis, inaugurada em 1976. Inicialmente, atendia 120 crianças de 4 a 6 anos, organizadas em quatro grupos, em um espaço adaptado na Capela de Santo Antônio e Santa Maria Gorete. Em 1979, a unidade foi transferida para um novo prédio e recebeu o nome de Creche Professora Maria Barreiros, em homenagem a uma professora da comunidade que atuava nas escolas estaduais. Com essa mudança, o atendimento foi ampliado para crianças menores de 3 anos, com permanência de 12 horas para os grupos de creche e até 4 horas para os da pré-escola (PPPNEIMMB, 2024).

Fotografia 26 - Fachada do NEIM Professora Maria Barreiros – 1976.



Fonte: Ostetto (2000).

Fotografia 27 - Fachada do NEIM Professora Maria Barreiros – 2021.



Fonte: livro Memórias: unidades educativas (Florianópolis, 2021).

Entre 2016 e 2017, a instituição passou por uma reforma significativa, ampliando sua capacidade para atender 180 crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em oito grupos. Em 2018, a PMF decidiu parcializar o atendimento para 40% das novas crianças, e a instituição passou a ser chamada NEIM Professora Maria Barreiros. Atualmente, 94% das famílias atendidas são de origem brasileira, enquanto 6% são estrangeiras, provenientes de países como Venezuela, Peru e Haiti, o que apresenta um desafio de comunicação. A renda familiar é predominantemente baixa: 64% das famílias recebem entre 1 e 2 salários-mínimos, 28% entre 3 e 4 salários, e 8% acima de 5 salários. Quanto à formação dos responsáveis pelas crianças, 37% possuem nível médio completo, 23% nível superior completo e 14% nível superior incompleto. Em relação a composição étnica da comunidade, 60% são descendentes europeus, 20% de africanos e 7% de indígenas (PPPNEIMMB, 2024).

Nas proximidades do NEIM, há escolas particulares, igrejas, um posto de saúde, um hospital, estabelecimentos comerciais, a Secretaria Municipal do Continente, a Biblioteca Pública Municipal e o Bosque Municipal. As vias de acesso são predominantemente asfaltadas ou calçadas, e as moradias variam de casas simples de madeira a grandes prédios residenciais. A maioria da comunidade se desloca a pé até o NEIM, embora também utilize transporte coletivo e particular. A estrutura física da unidade está organizada com um pavimento que inclui uma biblioteca/sala interativa, sete salas de referência, coordenação pedagógica,

direção/secretaria, refeitório, cozinha, cinco banheiros para adultos, seis banheiros infantis, dois parques, depósitos de alimentos e materiais didáticos, recepção, sala de lanches, lavanderia, sala multimeios, espaço arte, horta, vestiário de serviços e sala de estudos (PPPNEIMMB, 2024).

Em suma, o NEIM Professora Maria Barreiros representa um marco significativo na história da Educação Infantil em Florianópolis, com uma trajetória marcada por adaptações e crescimento. Sua estrutura física bem equipada e a diversidade de serviços oferecidos são fundamentais para atender às necessidades das crianças e suas famílias, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante. À medida que o NEIM continua a evoluir, reafirma-se como um pilar de apoio e educação na comunidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento social e educacional das futuras gerações (PPPNEIMMB, 2024).

A fachada do NEIM Professora Maria Barreiros reflete o compromisso da instituição com a acolhida e o bem-estar das crianças e suas famílias. Com um *design* contemporâneo, a entrada é marcada por cores vibrantes, que estimulam a curiosidade e o entusiasmo, criando uma atmosfera amigável e convidativa. Grandes janelas permitem a entrada de luz natural, tornando os espaços internos mais agradáveis e promovendo a integração entre a estrutura e o ambiente externo. Além disso, a presença de jardins e áreas verdes próximas à entrada reforça a conexão com a natureza, proporcionando um espaço visualmente atrativo que encanta tanto os pequenos quanto os adultos (PPPNEIMMB, 2024).

Além do apelo estético, a fachada foi projetada para garantir segurança e acessibilidade. O acesso é facilitado por rampas e caminhos bem-sinalizados, permitindo que todas as crianças, incluindo aquelas com mobilidade reduzida, entrem com facilidade. Detalhes arquitetônicos, como um mural artístico que retrata a diversidade da comunidade, acrescentam um toque especial à estrutura, promovendo um senso de pertencimento e identidade. Dessa forma, a fachada do NEIM não é apenas uma simples entrada, mas um símbolo de inclusão e compromisso com a educação, refletindo os valores que a instituição busca cultivar em seu dia a dia (PPPNEIMMB, 2024).

A estrutura física da unidade educativa, conforme indicado na planta baixa, é composta por um pavimento com as seguintes dependências: Biblioteca/sala interativa 01; salas referência 07; Coordenação pedagógica 01; Direção/secretaria 01; Refeitório 01; Cozinha 01; Banheiros adultos 05; Banheiros infantis 6; Parques 02; Depósito de alimentos 01; Depósito de materiais didáticos e limpeza 01; Recepção 01; sala de lanches 01; lavanderia 01; Sala multimeios 01; Espaço Arte 01; Horta 01; Vestiário de serviços 01; Sala de estudos 01.

4.2.7.2 Projetos e Representações de Criança, Infância e Educação Infantil

Conforme descreve o PPPNEIMPMB (2024), os projetos coletivos têm como principal objetivo promover a interação entre crianças de diferentes idades, assim como entre famílias e profissionais, buscando integrar e ampliar os repertórios de todos os envolvidos, conforme as orientações dos Núcleos de Ações Pedagógicas. Além disso, esses projetos contribuem para a organização do cotidiano do NEIM, proporcionando uma estrutura mais dinâmica e colaborativa. Para qualificar ainda mais as iniciativas já desenvolvidas, as comissões serão organizadas com a participação dos próprios profissionais, que terão a liberdade de escolher em quais desejam atuar. Essas comissões serão responsáveis por estudar, refletir e propor ações que aprimorem e aperfeiçoem as propostas pedagógicas, bem como sua execução dentro do NEIM.

Um exemplo de projeto é o “Refeitório”. A partir das observações feitas por profissionais e crianças, identificou-se a necessidade de qualificar os momentos de refeição na unidade. O objetivo é garantir não apenas que as crianças recebam alimentos saudáveis e bem preparados, mas também que esse momento seja educativo e de descobertas. O planejamento busca proporcionar um ambiente tranquilo, onde as crianças possam interagir e ter contato com uma alimentação saudável, ampliando seu repertório alimentar de maneira prazerosa. Está sendo estudada a implementação de uma nova proposta para o refeitório, que será discutida pelo grupo de profissionais antes de sua implementação. Atualmente, as refeições são organizadas por grupos e horários para garantir uma boa organização do espaço. Durante o lanche, as professoras servem os alimentos diretamente às crianças, enquanto, no almoço e jantar, são as cozinheiras que as servem no buffet. O Grupo 2, que ainda está no processo de adaptação, recebe as refeições na sala durante o primeiro semestre; no segundo semestre, as crianças desse grupo começam a fazer as refeições no refeitório, compartilhando esse momento com as demais crianças. Para manter o espaço organizado e limpo, uma cozinheira é responsável pela limpeza das mesas, enquanto uma profissional da equipe de limpeza auxilia na manutenção do ambiente (PPPNEIMPMB, 2024).

Fotografia 28 – Projeto “Refeitório” do NEIM Maria Barreiros



Fonte: acervo do NEIM Professora Maria Barreiros.

Outro projeto relevante mencionado no PPPNEIMPMB (2024) é a “Festa-feira”, que tem como propósito oferecer um dia especial para as crianças”, promovendo a interação entre os diferentes grupos do NEIM por meio de experiências e atividades variadas. O evento é organizado por uma comissão responsável por pesquisar e planejar a temática da festa, além de coordenar a produção dos convites, a decoração e toda a estrutura do evento. Também cabe à comissão socializar as informações com a equipe de profissionais e com as famílias, garantindo a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar,

Fotografia 29 – Projeto “Festa Feira” do NEIM Maria Barreiros



Fonte: acervo do NEIM Professora Maria Barreiros.

O projeto de “Teatro”, também descrito no PPPNEIMPMB (2024), tem como objetivo proporcionar vivências culturais às crianças do NEIM, ampliando seu repertório por meio de apresentações teatrais e musicais. Além de estimular a expressão artística, essa iniciativa contribui para o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo que explorem diferentes formas de linguagem, imaginação e criatividade.

Fotografia 30 – Projeto “Teatro” do NEIM Maria Barreiros



Fonte: acervo do NEIM Professora Maria Barreiros.

Além disso, o projeto "Ressignificar, reciclar e florir" tem como objetivo promover o respeito ao bem comum e ao meio ambiente, alinhando-se aos princípios norteadores das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010). Este projeto envolve as crianças em práticas educativas que ampliam seus aprendizados sobre o mundo e sobre si mesmas, enquanto contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade e cidadania. A proposta busca ainda incentivar o cuidado com o meio ambiente, o respeito a todas as formas de vida e a preservação dos recursos naturais. Com uma abordagem pedagógica intencional, o projeto proporciona diversas experiências sensíveis e garante a participação das crianças em atividades que as conectem com o cuidado de si e do mundo ao seu redor (PPPNEIMPMB, 2024).

Fotografia 31 – Projeto "Ressignificar, reciclar e florir" do NEIM Maria Barreiros



Fonte: acervo do NEIM Professora Maria Barreiros.

A elaboração dos projetos mencionados no contexto do NEIM pode ser relacionada ao conceito de *representação*, conforme proposto por Chartier (1990), que vai além da simples reprodução de realidades ou imagens, considerando a representação como um processo dinâmico e multifacetado de construção e interpretação de significados. Nos projetos coletivos, como o do refeitório, da “Festa-feira”, do teatro e o projeto "Ressignificar, reciclar e florir", as práticas pedagógicas funcionam como um processo de construção coletiva de *representações*. Em vez de se tratar de experiências isoladas, esses projetos envolvem a participação ativa de múltiplos atores — crianças, profissionais e famílias - que interagem, refletem e reinterpretem suas vivências, criando significados compartilhados dentro da comunidade escolar.

No caso do projeto do refeitório, as crianças não apenas aprendem sobre alimentação saudável, mas também sobre os rituais de socialização que envolvem o momento da refeição. O refeitório, então, deixa de ser apenas um espaço para comer, tornando-se um lugar de troca de saberes, onde as crianças constroem representações sobre alimentação, cuidado com o ambiente e respeito pelos outros. Da mesma forma, no projeto da “Festa-feira”, as escolhas feitas para o evento, como temas, símbolos e práticas de celebração, são representações culturais que refletem a identidade da comunidade escolar. O evento permite

que as crianças e os profissionais compartilhem e negociem esses significados, fortalecendo o senso de pertencimento coletivo.

O projeto "Ressignificar, reciclar e florir" também envolve uma construção de *representações*, agora ligadas ao respeito pelo meio ambiente e pela cidadania. Ao se envolverem com práticas de reciclagem e cuidados com o ambiente, as crianças não apenas aprendem sobre sustentabilidade, mas também constroem uma representação do mundo como um espaço compartilhado e sujeito a cuidados coletivos. Essas práticas se configuram como momentos pedagógicos de transformação, nos quais as crianças interpretam e redefinem suas responsabilidades para com a natureza e a comunidade, entendendo-se como parte de um todo que deve ser cuidado.

Além disso, a *representação* no contexto dos projetos pedagógicos também funciona como um processo de mediação. Segundo Chartier (1990), as representações são mediadas por agentes culturais, que, no caso da escola, são os profissionais. Esses agentes, ao guiarem as crianças nas atividades, fazem escolhas pedagógicas que influenciam como os temas serão representados e vivenciados. No projeto do refeitório, por exemplo, os profissionais podem criar um ambiente em que a alimentação se torne uma prática educativa e não apenas um momento de consumo, mediando a construção de uma representação da alimentação saudável que envolva não só o que comer, mas também como se deve comer, com quem se deve comer e o que esse momento significa em termos de convivência e respeito.

No projeto de teatro, as *representações* culturais e sociais são trazidas para as crianças por meio de encenações e apresentações artísticas, permitindo que elas se apropriem de diferentes formas de expressão e de significados culturais. Ao participar de tais vivências, as crianças ampliam seu repertório, sendo expostas a representações de mundos distintos dos seus, o que contribui para seu desenvolvimento emocional e cultural.

Finalmente, a construção de representações nesses projetos está diretamente ligada à formação de uma identidade coletiva. Ao participar da organização de eventos como a "Festa-feira" ou de iniciativas como "Ressignificar, reciclar e florir", as crianças, os profissionais e as famílias estão juntas, criando e compartilhando representações que ajudam a definir a identidade da comunidade escolar. Esses projetos promovem um ambiente em que as representações do cotidiano escolar, como alimentação, celebração, arte e cuidado com o meio ambiente não são apenas transmitidas, mas negociadas e apropriadas pelos envolvidos. Através dessa construção compartilhada de significados, os projetos do NEIM Professora Maria Barreiros se tornam espaços dinâmicos em que as representações, longe de serem fixas, se

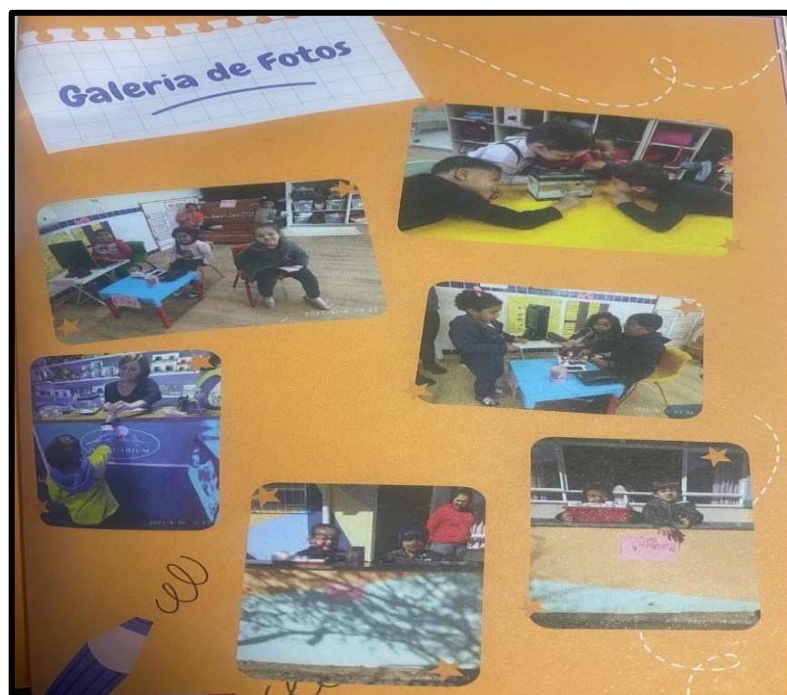
transformam e se reconfiguram constantemente, permitindo que crianças, profissionais e famílias se envolvam de maneira ativa na construção do conhecimento e da cultura escolar.

Dessa forma, os projetos pedagógicos do NEIM Professora Maria Barreiros exemplificam o processo de construção de representações que vai além do simples aprendizado de conteúdos, envolvendo a criação de significados e identidades coletivas, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de uma comunidade escolar colaborativa e reflexiva.

A respeito das organizações educativas nos espaços externos, o NEIM Professora Maria Barreiros dispõe de dois espaços de parque (na frente e nos fundos da unidade educativa). Os horários são organizados para os períodos matutino e vespertino, com agrupamentos diferentes em cada período, que são modificados a cada duas semanas ou conforme as necessidades observadas pelo grupo, possibilitando diferentes arranjos de interações entre as crianças. A organização será feita pela supervisora pedagógica, com base nos planejamentos realizados em conjunto com os profissionais (PPPNEIMPMB, 2024).

A biblioteca/sala de interação é descrita no PPPNEIMPMB (2024) como um espaço organizado e preparado para acolher e proporcionar momentos significativos às crianças. Nesse espaço, estão à disposição inúmeros livros infantis, livros para professores, instrumentos musicais, fantasias, além de um carrinho chamado de biblioteca móvel, que pode ser levado para as salas conforme o planejamento das professoras dos grupos.

Fotografia 32 – Projeto “Refeitório” do NEIM Maria Barreiros



Fonte: acervo do NEIM Professora Maria Barreiros.

A partir da organização do tempo e do espaço, e das propostas pedagógicas do NEIM Professora Maria Barreiros, analisadas nas fontes documentais e iconográficas, observa-se um cuidado em criar espaços e dinâmicas que vão além do uso funcional, valorizando as interações e as representações que emergem entre crianças, profissionais e familiares. Os espaços externos, como os parques, e a biblioteca/sala de interação, configuram-se como ambientes de aprendizado e convivência planejados, onde as interações são diversificadas e estimuladas, proporcionando diferentes arranjos e possibilidades de socialização. Essas práticas educativas revelam o compromisso com a formação de uma comunidade escolar integrada, que compreende a importância da vivência coletiva e da mediação de significados como parte essencial do processo educativo. Assim, o NEIM se apresenta, nas fontes, como um espaço onde a educação é entendida como prática social, que não só proporciona experiências de aprendizado, mas também fortalece a identidade coletiva e o senso de pertencimento entre seus membros.

4.8.1 Núcleo de Educação Infantil Municipal Vó Terezinha

O NEIM Vó Terezinha faz parte de um conjunto de Unidades Educativas da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Esta Instituição atende crianças de 04 (quatro) meses a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade, distribuídas e organizadas em 10 salas de atendimento, com capacidade para até 200 crianças. Sua organização e funcionamento cumprem o que determina a LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), além das normas, portarias e resoluções do Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. O Núcleo de Educação Infantil Municipal Vó Terezinha está localizado na Rua Joaquim Costa, nº 558, Bairro Agrônoma, CEP: 88025-525, na comunidade da Santa Vitória, que pertence ao Maciço do Morro da Cruz (PPPNEIMVT, 2024).

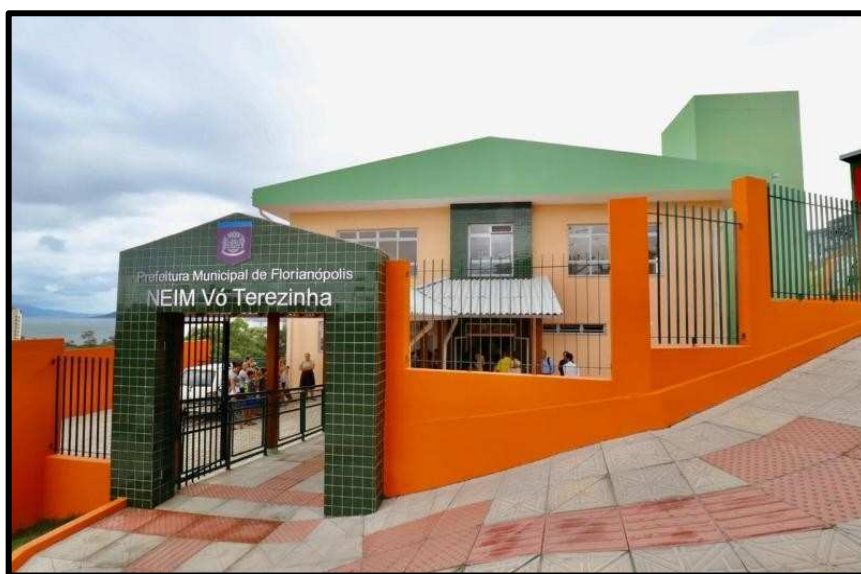
O PPPNEIMVT (2024) explica que esta unidade educativa foi inaugurada em fevereiro de 2019, atendendo a uma reivindicação da comunidade, pois muitas famílias não tinham onde deixar seus filhos para trabalhar e aguardavam vaga na lista de espera nas unidades da região. Além disso, havia dificuldade de locomoção devido os horários do transporte coletivo na comunidade. Nesse contexto, o funcionamento do NEIM na parte alta do bairro possibilita o acesso dessas crianças à primeira etapa da Educação Básica.

A comunidade do bairro Santa Vitória é caracterizada por uma diversidade cultural e linguística significativa. Acolhe famílias oriundas de vários estados e países, como Pará, Salvador, Brasília, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, além de bolivianos, haitianos e

venezuelanos que encontraram nesta comunidade a oportunidade de reconstruir suas vidas e buscar uma inserção no mercado de trabalho. Na região, 40% dos moradores trabalham no mercado informal (faxina, construção civil, vendedores ambulantes, manicure, motorista de frete, mercados e verdureiras do bairro), 35% possuem empregos formais com registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (em empresas terceirizadas, serviços gerais nas repartições públicas e hotéis nas praias, ajudante decarga no direto do campo) e 25% são servidores públicos e trabalhadores temporários (PPPNEIMVT, 2024).

Dessa forma, conforme apresenta o PPPNEIMVT (2024), o NEIM Vó Terezinha, localizado em uma área de vulnerabilidade social, surge da necessidade de garantir o direito das crianças ao acesso à Educação Infantil, como um espaço educativo e pedagógico. Isso proporciona aos responsáveis tranquilidade para o exercício de suas profissões no dia a dia, favorecendo o aumento da renda familiar e garantindo às crianças o acesso à primeira etapa da Educação Básica.

Fotografia 33 – Fachada do NEIM Vó Terezinha - 2022



Fonte: PPP do NEIM Vó Terezinha (2024).

O nascimento da creche NEIM Vó Terezinha foi impulsionado pela necessidade da comunidade local, que enfrentava dificuldades para encontrar um local adequado onde pudesse deixar suas crianças enquanto se organizavam para trabalhar. Antes da construção da unidade, as crianças ficavam sob os cuidados de Dona Terezinha, residente no Morro do Macaco, que acolhia mais de 40 crianças em sua casa. Ela oferecia, além de cuidados, alimentação e, muitas vezes, vestimentas e calçados para as crianças da comunidade. A casa de Dona Terezinha,

localizada na Rua Visconde de Taunay, s/n, era simples, feita de madeira, mas repleta de afeto e carinho. À medida que a comunidade crescia e o número de crianças aumentava, Dona Terezinha reconheceu que já não tinha condições de continuar atendendo a todas. Com o apoio da comunidade, buscou auxílio dos órgãos públicos para garantir o atendimento das crianças por meio da construção de uma unidade educativa (PPPNEIMVT, 2024).

Em 2018, a Prefeitura Municipal de Florianópolis deu início à construção de um novo espaço no terreno que antes era utilizado como campo de futebol pela comunidade. A creche foi inaugurada em 2019, com a presença do prefeito Gean Loureiro, dos filhos de Dona Terezinha (já falecida) e de outros membros da comunidade. Nesse período, a unidade recebeu os primeiros materiais necessários para a manutenção do prédio, mas o quadro funcional da creche ainda estava sendo estruturado. A Secretaria Municipal de Educação, então, indicou a professora Daniela Cristina Silva para o cargo de diretora da unidade, a qual assumiu a gestão em fevereiro de 2020. Daniela foi a primeira diretora da creche e, juntamente com a equipe do DIPED, organizou o processo de inscrição para as famílias do Morro do Macaco (PPPNEIMVT, 2024).

O PPPNEIMVT (2024) explica que o período de inscrições ocorreu entre 10 e 19 de fevereiro de 2020, no horário das 8h às 12h e das 13h às 19h. A inscrição foi realizada de forma manual, com a coleta de documentos simples, como identidade e certidão de nascimento das crianças, comprovante de residência, telefone de contato e cartão de vacina. Não foi exigida comprovação de renda, e o critério principal para a inscrição era que a criança não estivesse matriculada em outra unidade de ensino da rede pública. O processo de matrícula priorizou, inicialmente, os grupos de crianças conforme a demanda de inscrições. A organização das inscrições foi feita por meio de agendamentos, com a definição clara dos documentos necessários e os critérios para o preenchimento das vagas. A comunidade, com apoio da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, deu um importante passo na garantia do direito à educação das crianças do Morro do Macaco.

No PPPNEIMVT (2024), a criança é compreendida como sujeito de direitos, cujos direitos perpassam os tratados legais que devem ser legitimados tanto nos espaços públicos quanto privados nos quais ela transita. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, representa um marco importante na legislação brasileira, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos. O ECA (Brasil, 1990) estabelece a proteção integral como um dos direitos fundamentais da criança, garantindo-lhe direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. Ao reconhecer as crianças como sujeitas de direito, destaca-se a importância de assegurar não apenas a proteção física, mas

também o desenvolvimento integral, incluindo aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Nesse contexto, o papel da educação infantil é fundamental para garantir que os direitos das crianças sejam respeitados nas instituições, reconhecendo-as como sujeitos em uma fase inicial da vida, que dependem dos adultos para sobreviver. Contudo, deve ser garantido a elas o direito à voz, permitindo-lhes expressar seus pensamentos, desejos e inquietações, por meio de uma escuta atenta e reflexiva, que leve em consideração as diversas interfaces vividas por elas.

No PPPNEIMVT (2024), a concepção de infâncias refere-se à ideia de que não há uma única forma de ser criança, mas diversas maneiras pelas quais as crianças vivenciam a infância. Isso implica considerar a diversidade de experiências, culturas, contextos sociais, econômicos e geográficos que moldam a infância ao redor do mundo. Ao reconhecer as diferentes infâncias, é necessário também reconhecer as variadas culturas, tradições e valores vivenciados pelas crianças e suas famílias. Pensar nas infâncias significa conceder, produzir e legitimar as experiências das crianças, assegurando que elas sejam respeitadas em suas particularidades.

No ambiente da Educação Infantil, é essencial garantir as infâncias, pois essa fase desempenha um papel social de extrema importância para o desenvolvimento social e humano das crianças. Os espaços educativos do NEIM Vó Terezinha têm o compromisso de fortalecer a cidadania, a socialização e a convivência, assegurando a proteção, o cuidado e o respeito. Isso é realizado por meio do desenvolvimento integral das crianças, garantindo sua participação nas decisões que as afetam e no estabelecimento de um sentido de pertencimento, para que se sintam parte integrante do local onde passam a maior parte do seu dia (PPPNEIMVT, 2024).

Ao associar o contexto das infâncias e da Educação Infantil com o conceito de *representação* proposto por Chartier (1990), podemos compreender como as diferentes maneiras de vivenciar a infância são moldadas por práticas sociais, culturais e históricas que são, por sua vez, representações construídas ao longo do tempo.

Para Chartier (1990), a representação não é apenas um reflexo da realidade, mas uma construção social e cultural, que envolve processos de interpretação e atribuição de significados. No caso das infâncias, isso significa que as maneiras de ser e viver a infância não são universais ou imutáveis, mas sim moldadas por diferentes representações culturais, sociais e históricas que variam de acordo com o contexto. Cada sociedade, cultura ou grupo social cria representações sobre o que é ser criança, quais são seus direitos, seus deveres, e como ela deve se comportar ou ser tratada.

O conceito de *representação* de Chartier (1991) nos ajuda a entender que as crianças, enquanto sujeitos de direitos, não são apenas receptoras passivas dessas

representações, mas também participantes ativas na construção de suas próprias experiências e significados. Assim, as infâncias não são uma realidade única ou objetiva, mas sim um conjunto de representações que se constroem e se transformam dentro de um contexto específico. Isso é especialmente relevante no ambiente da Educação Infantil, onde as representações sobre a infância e o papel da criança na sociedade são continuamente negociadas e reconfiguradas.

No caso do NEIM Vó Terezinha, por exemplo, o compromisso de fortalecer a cidadania, a socialização e a convivência passa pela criação de um ambiente onde as crianças são vistas não apenas como sujeitos que recebem cuidados e educação, mas como sujeitos que têm o direito de participar ativamente das decisões que as afetam. Isso significa que as representações sobre a infância, o pertencimento e a participação são constantemente construídas, revisadas e legitimadas dentro desse espaço educativo, criando um ambiente onde as crianças podem vivenciar e redefinir suas próprias representações de infância.

Em resumo, ao associar o conceito de representação de Chartier a esse contexto, podemos entender que a infância não é um dado fixo ou imutável, mas uma construção social e cultural que envolve processos contínuos de interpretação e atribuição de significados. As infâncias, assim como o próprio conceito de infância, são múltiplas e podem ser representadas de diferentes formas, dependendo do contexto social, cultural e educacional em que as crianças estão inseridas.

Ao retornarmos à análise do PPPNEIMVT (2024), verificamos que ele apresenta a organização dos tempos e espaços da unidade educativa. Observamos que, na elaboração sobre brincadeira, estratégias de ação pedagógica, educação das relações étnico-raciais, educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e até mesmo nos itens subsequentes, como o processo de inserção, articulação com o ensino fundamental, relação creche/família e momentos da rotina (acolhida, despedida, sono, alimentação), a importância da organização dos tempos, espaços e materialidades está sempre em pauta.

A discussão sobre essa temática é pautada nos documentos orientadores da RMEF, destacando-se os documentos mais recentes, como as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (Florianópolis, 2010), a *Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2023) e o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015). Este último evidencia diferentes propostas para a organização dos tempos, espaços e materialidades voltadas para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, especialmente à luz da reflexão sobre a brincadeira e os NAPs.

Ao associar o texto à ideia de *cultura material* de Benito (2010), podemos compreender como a organização dos tempos, espaços e materialidades na educação infantil se relaciona com o conceito de que a cultura material desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Para Benito (2010), a *cultura material* não se refere apenas aos objetos e recursos físicos, mas também ao modo como esses elementos estão presentes no ambiente educativo e como podem influenciar as experiências e as interações das crianças com o mundo ao seu redor.

No contexto do texto mencionado, a importância dada à organização dos tempos e espaços, bem como à disposição dos materiais, ressoa diretamente com a visão de Benito (2010) sobre a *cultura material*. Ele afirma que os espaços de aprendizagem e os materiais disponíveis devem ser cuidadosamente pensados para que as crianças possam explorar, experimentar e se envolver ativamente com o conhecimento de forma lúdica e criativa. A *cultura material*, nesse sentido, atua como um *agente pedagógico* que molda as experiências das crianças, ajudando-as a construir significados a partir da interação com o ambiente e com os objetos.

Além disso, a referência à diversidade cultural e à importância de respeitar as relações étnico-raciais, mencionada no texto, também dialoga com a ideia de *cultura material*. Os objetos e as práticas culturais presentes no ambiente educativo devem refletir e respeitar a diversidade de experiências e identidades das crianças. Benito (1999) sugere que, ao criar espaços de aprendizagem, é fundamental incluir materiais que representem diferentes culturas, histórias e contextos sociais, contribuindo para uma educação inclusiva e plural.

A ideia de que a organização do espaço e do tempo deve ser uma prática intencional, que favoreça a brincadeira, o movimento e a socialização, está alinhada com a perspectiva de Gandini (1999), que vê o ambiente físico como um “terceiro educador”. Isso implica que a forma como os materiais são dispostos e como o tempo é estruturado nas rotinas diárias (acolhida, sono, alimentação, despedida) deve possibilitar a exploração livre, a criatividade e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Gandini (1999) defende que o ambiente deve ser rico em materiais que incentivem a curiosidade e a autonomia das crianças, permitindo que elas se sintam motivadas a experimentar e a aprender.

Portanto, ao integrar o conceito de *cultura material* de Benito (2010) e o conceito de *terceiro educador* de Gandini (1999) ao contexto do que foi apresentado no PPPNEIMVT (2024), podemos entender que a organização do tempo, dos espaços e das materialidades vai além de uma simples questão de logística. Ela envolve uma reflexão profunda sobre como o ambiente educativo pode ser estruturado de maneira a promover uma aprendizagem

significativa e inclusiva, valorizando a interação da criança com os objetos e materiais como elementos-chave no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e culturais.

5 ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS, INTERAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DE LUGARES: OUTRAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Também há segredos na etapa dos três anos. Agora, revelamos: os esconderijos! Debaixo das cortinas, debaixo da mesa luminosa, e debaixo do cavalete. Depois, também há um “buraco-esconderijo” debaixo da plataforma cinza de construções de Lego. É muito bonito se esconder, é divertido, porque se não o encontram, nesse esconderijo dá vontade de rir! (Del Río, Spaggiari e Vecchi, 2004)

Para esta dissertação, um dos teóricos basilares é Chartier (1990, 1991), historiador francês claramente vinculado à Terceira Geração da Escola dos *Annales*. Representante atual da linha gemanalista, Chartier tem realizado pesquisas no campo da história das práticas culturais, sendo amplamente reconhecido por seus trabalhos sobre a história do livro, da edição, da leitura e da literatura popular (como o cordel francês), além de exercer uma grande influência na área da Educação. As obras utilizadas como referências para esta pesquisa foram utilizadas principalmente: “*A História Cultural – Entre práticas e representações*” (Chartier, 1990) e “*O mundo como representação*” (Chartier, 1991).

Para Chartier (1990), a representação é o instrumento pelo qual um indivíduo ou grupo constrói significados para o mundo social. Trata-se de um processo de significação intencional, carregado de interesses, que reflete uma estratégia adotada por um agente ou grupo social específico.

As representações, acrescenta Chartier, inserem-se “[...] em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”; em outras palavras, são produzidas verdadeiras *lutas de representações* (Chartier, 1990, p. 17). Essas lutas geram inúmeras *apropriações* possíveis das representações, de acordo com os interesses sociais, as imposições e resistências políticas, e as motivações e necessidades que se confrontam no mundo. O conceito de prática é central no texto de Chartier, e pode ser descrito como a análise dos comportamentos, distinções, experimentações, disciplina, obediência presentes nos agentes sociais e culturais em seu viver cotidiano. Burke (2005), a este respeito, informa que:

[...] a história das práticas é uma das áreas, dos escritos históricos recentes mais afetados pela teoria social e cultural [...]. Nobert Elias, cujo interesse pela história das maneiras à mesa parecia excêntrico há pouco tempo, agora está solidamente inserido na corrente principal das ideias. O trabalho de Bourdieu sobre distinção inspirou muitos estudos a respeito da história do consumo, enquanto a ideia de Foucault sobre uma sociedade disciplinar em que eram adotadas novas práticas para reforçar a obediência foi adaptada para estudar outras partes do mundo (Burke, 2005, p. 79).

O conceito de *prática* está atrelado à forma de *apropriação*, ou seja, como os agentes sociais interpretam a realidade social e cultural na qual estão inseridos. A partir das leituras não apenas dos livros, mas também do próprio mundo que vivenciam, os indivíduos criam táticas e estratégias. Chartier observa o seguinte sobre a prática da leitura:

Diferentes modos de leitura e de relações com o livro definem assim práticas ligadas, sociabilidades entrosadas: a leitura solitária alimenta o estudo pessoal e o comércio intelectual; a sociedade amistosa baseia-se na leitura em voz alta, na glosa, na discussão, porém estas também podem reunir um auditório mais amplo que se instrui ouvindo os textos lidos e os argumentos expostos (Chartier, 1990, p. 150).

Na presente pesquisa, pela perspectiva das fontes iconográficas, o conhecimento historiográfico da história da educação confere identidade às unidades educativas, destacando as permanências e rupturas ao longo de seu ciclo de vida. Esses elementos caracterizam seu desenvolvimento e sua identidade histórica, trazendo benefícios e ilustrando um aprendizado cheio de significados.

Nesse sentido, Bencostta (2011) aponta que “[...] além de ser uma interpretação do real, a fotografia é um vestígio diretamente calcado sobre o real, como uma pegada”, capaz de captar as permanências e mudanças na memória e historiografia destes ambientes, especialmente quando as fotos são analisadas e apresentadas aos diversos atores que fizeram parte do universo escolar em tempos diferentes (Bencostta, 2011). As imagens e os registros fotográficos encontrados nos bancos de dados e arquivos da RMEF, que serviram como fontes privilegiadas e relevantes, estão sendo analisadas neste ponto de apresentação do texto.

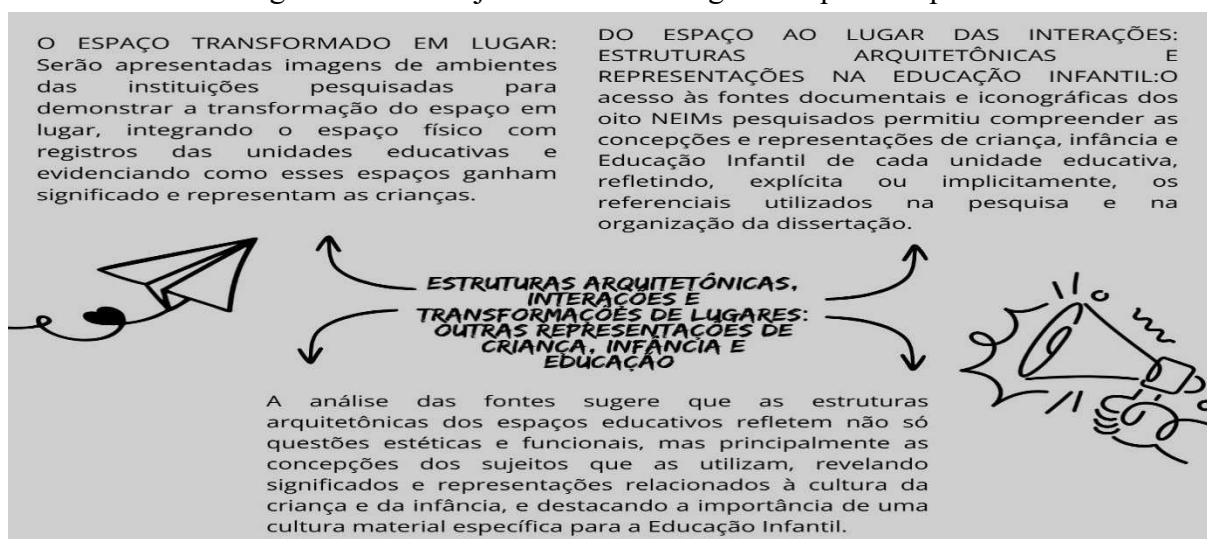
A fonte iconográfica permite realizar mergulhos profundos no passado, possibilitando um melhor entendimento das formas pelas quais as pessoas representaram sua história e historicidade. Paiva destaca que “[...] esta fonte possibilita em associação com outros registros, informações, usos, interpretações constituem verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado” (Paiva, 2002, p. 20). Todas essas características mencionadas configuram esta pesquisa como histórico-documental, uma vez que a ideia central é analisar como a arquitetura e os elementos de sua composição podem possibilitar a compreensão de representações de criança, infância e Educação Infantil, construídas social e historicamente com base nesses documentos. Gil (2002, p. 45) também se pronuncia sobre este tipo de pesquisa, considerando-a 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.

Neste sentido, tornam-se relevantes as considerações de Barros (1992) ao se referir à utilização da fotografia na pesquisa histórica com foco na educação. O autor defende pontos fundamentais sobre o papel da imagem fotográfica no contexto da história, destacando, entre eles, que a fotografia “[...] é sempre monumento de uma memória que é produzida por uma subjetividade que lhe dá a veste de real e que, para ser trabalhada como documento necessita de metodologia que a veja como linguagem, com a especificidade de um discurso” (Barros, 1992, p. 53).

A partir da análise das fontes de dados, podemos afirmar que as características das estruturas arquitetônicas dos espaços educativos, suas rupturas e permanências ao longo do tempo, não estão apenas relacionadas a questões estéticas ou funcionais, mas, sobretudo, às concepções de seus protagonistas. Estas concepções estão, inclusive, expressas na forma como os sujeitos fazem uso das estruturas arquitetônicas e das suas materialidades. Tais aspectos conduzem a conceitos, significados, sentidos e representações produzidos e manifestos sob o que se considera sob a cultura da criança, da infância e da Educação Infantil. Esse movimento traz à tona importantes reflexões sobre a necessidade de se pensar uma cultura material com especificidades voltadas para essa categoria geracional no nível educacional da infância. AS discussões abordadas ao longo desta dissertação também serão exploradas neste último capítulo, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 7 – O tracejamento metodológico do quinto capítulo



Fonte: figura metodológica elaborada pela autora.

Na intenção de construir uma pesquisa pautada na perspectiva historiográfica salientada anteriormente, inserida no contexto da “microhistória” e da história “vista de baixo”, conforme expressões de Burke (1992), surgiu a oportunidade de trazer à tona os PPPs, objeto central do estudo proposto inicialmente pela pesquisadora. Dentre as fontes de pesquisa escolhidas, o PPP foi incluído por se tratar de um documento legal que, conforme a concepção contemporânea, deve ser construído pelo “chão” da própria unidade educativa, oferecendo subsídios importantes para o estudo do histórico da unidade, das suas características físicas e de infraestrutura, o que revela sobre a organização do tempo e do espaço, e outras questões que estão diretamente imbricadas nas condições arquitetônicas sob o ponto de vista dos “autores coadjuvantes” da considerada história oficial.

Além disso, o PPP é um dos documentos solicitados, juntamente com a planta baixa arquitetônica e o memorial descritivo, pelo CME, para qualquer instituição educativa que pretenda ingressar com o processo de abertura e autorização de funcionamento. Ou seja, antes mesmo de existir, a unidade educativa precisa elaborar seu PPP, com pelo menos propostas de suas intencionalidades. Essa importância é devida ao fato de que o PPP representa a “cara” da unidade educativa: como surgiu, quem são os atores que compõem esse espaço, quais caminhos percorreram e onde pretendem chegar.

Além de ser um essencial para o processo de abertura e autorização de funcionamento, o PPP também se conecta com a maneira como os espaços das unidades educativas são concebidos e utilizados.

5.1 O ESPAÇO TRANSFORMADO EM LUGAR

A fim de promover um diálogo entre as fontes, apresentaremos a seguir imagens de diferentes *ambientes* das instituições pesquisadas, buscando evidenciar o processo de transformação do *espaço em lugar*. Essa apresentação visa integrar o espaço físico, planejado e organizado conforme as diretrizes do PPP, disponíveis no portal educacional da PMF²², com

²² O portal educacional da PMF pode ser acessado pelo *link*

<https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacionaledinfantil>. Este portal foi basilar para as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas pela RMEF no período pandêmico recente, conforme elucida a descrição contida no próprio portal: “Este portal foi organizado pela Diretoria de Educação Infantil, e tem por objetivo ajudar e aproximar as/os profissionais, as crianças e suas famílias, especialmente durante o período de isolamento social (mas não só), em que o atendimento nas unidades de educação infantil esteve suspenso, como medida de precaução ao aumento dos casos do Covid-19”. O portal educacional segue disponível, sendo um repositório de propostas realizadas pelas unidades educativas da RMEF. Sempre que este portal educacional for citado como fonte nesta pesquisa, o acesso poderá ser realizado por meio do *link*, e as iconografias e descrições

registros visuais e textuais elaborados pelas próprias unidades educativas. Por meio desse olhar, torna-se possível entender como os *espaços* e as estruturas arquitetônicas adquirem significado e se transformam em *lugares* repletos de representações de/para as crianças.

A primeira unidade educativa a ser apresentada com imagens fotográficas e a contextualização será o NEIM Hassis.

Fotografia 34 – Registro Fotográfico do NEIM Hassis



Fonte: portal educacional da PMF.

Em relação ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

Espaço – Lugar de descobertas: A organização do *ambiente* destinado à Educação Infantil é uma ação pedagógica e de referência e que deve ser pensado de uma forma que oportunize a aprendizagem e a criação de ações significativas para as crianças. Um *espaço* pensado para as crianças, é aquele capaz de abrigar e respeitar as suas múltiplas linguagens. No Neim Hassis, os *espaços* são organizados de forma acolhedora, possibilitando que nesses *ambientes* as crianças estabeleçam as relações afetivas, visando detectar as marcas das experiências que as crianças compartilham nesse *lugar*. Um dos *lugares* preferidos pelas crianças, sem dúvida é o Parque. É nele que as crianças do NEIM HASSIS intensificam seus conhecimentos ampliando o

referentes as unidades educativas podem ser visualizadas no acesso a aba “Unidades Educativas de Educação Infantil” dentro do portal educacional.

imaginário. Nesse *espaço* ao ar livre e cheios de possibilidades de descobertas e brincadeiras, as crianças transformam os elementos presentes nesse *espaço* no que sua imaginação permitir. Também aproveitam muito os brinquedos que por ali estão: balanços, escorregadores, gangorras, a casinha torta e correm muito pelo maravilhoso *espaço* que possui o nosso NEIM. Nesse *espaço* as crianças ainda podem saborear algumas frutinhas que tem plantadas como: Araçá e cana de açúcar, tudo isso enquanto se divertem brincando.

Fotografia 35 – Registro Fotográfico do NEIM Celso Ramos



Fonte: portal educacional da PMF.

No que se refere ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF: “A criança aprende brincando, por isso é preciso criar *ambientes* que estimulem sua criatividade” (grifos nossos).

Fotografia 36 - Registro Fotográfico do NEIM Anjo da Guarda



Fonte: portal educacional da PMF.

Em relação ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

G2 (1 ano a 1 ano e 10 meses): nosso objetivo neste grupo é estimular ainda mais o desenvolvimento das nossas crianças, ampliando seus horizontes. Acreditamos que é por meio das brincadeiras que as diferentes formas de comunicação se constituem, as relações afetivas, expressivas e comunicativas. Para isso, precisamos proporcionar um *ambiente* rico em estímulos, onde as crianças vivenciem relações de forma simultânea em seu processo de socialização, procurando respeitar as individualidades de cada um, haja vista que desde os primeiros anos formamos cidadãos críticos e protagonistas da sua própria história. Este *ambiente*, ao qual a criança está inserida, precisa estar preparado para recebê-la de forma atrativa, segura, aconchegante e afetuosa, com brinquedos que despertem a sua curiosidade e seu desenvolvimento, além disso devem estar sempre ao seu alcance. Não esquecendo que, não só nesta faixa etária, mas em todo o período da Educação Infantil, a aproximação com o toque, o carinho, atenção e respeito é fundamental para a construção dos novos laços afetivos (grifos nossos).

Fotografia 37 – Registro Fotográfico da EBM Costa da Lagoa (NEIM Vinculado)



Fonte: portal educacional da PMF.

No que se refere ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

A Escola foi fundada em 1969, o terreno onde se situa é amplo, com vista para o mar e foi doado por um morador desta comunidade. A referida escola era de madeira, com uma sala de aula, dois banheiros, uma cozinha e uma sala pequena denominada *quartinho* (lugar onde as professoras dormiam e se reuniam nas horas vagas). Na época não havia transporte público coletivo com horários regulares, então, as professoras que moravam em outros bairros dormiam na escola retornando para suas casas somente nos finais de semana. Havia um barqueiro contratado pela Prefeitura Municipal que transportava as professoras nas segundas e sextas-feiras. Podemos avaliar que durante todo esse caminhar, a EBM Costa da Lagoa mudou muito em sua *estrutura física* e também na maneira de socializar os conhecimentos, tendo como eixo norteador a integração entre a escola e comunidade (grifos nossos).

Fotografia 38 – Registro Fotográfico do NEIM Professora Maria Barreiros



Fonte: portal educacional da PMF.

Em relação ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

O Neim Professora Maria Barreiros idealizou um projeto chamado: “Vamos Florir?”, este se tornou realidade com a colaboração dos profissionais e famílias. O projeto tem o intuito de nos aproximar dos *espaços externos e internos* da unidade, favorecer a relação das crianças com a natureza, com o colorido e a beleza que os elementos naturais possuem, promovendo um pertencimento desse natural. A revitalização da horta, dos canteiros com flores na parte frontal da unidade, o plantio de sementes e o cultivo pelas crianças são algumas das nossas propostas repletas de vida e significados para todos os envolvidos (grifos nossos).

Fotografia 39 - Registro Fotográfico do NEIM Bem-Te-Vi



Fonte: portal educacional da PMF.

No que se refere ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

Segundo a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº001 (Florianópolis, 2017), que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), a proposta pedagógica deve garantir condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos, prevendo condições de trabalho coletivo e a organização de *materiais, espaços e tempos* que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (grifos nossos).

Fotografia 40 – Registro Fotográfico do NEIM Doralice Maria Dias



Fonte: portal educacional da PMF.

Em relação ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

O objetivo maior do NEIM Doralice Maria Dias é o de promover o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação das famílias, respeitando as especificidades e os tempos de cada criança, em que as ações educativas têm os princípios da Educação Infantil: éticos, políticos e estéticos, como base, além de proporcionar um *ambiente* acolhedor e seguro, que destaca a criatividade e o protagonismo infantil (grifos nossos).

Fotografia 41 – Registro Fotográfico do NEIM Vó Terezinha



Fonte: portal educacional da PMF.

No que se refere ao contexto apresentado pela unidade educativa, temos a seguinte redação descrita no *site* do portal educacional da PMF:

Vivenciando o contato com a terra no plantar: o Neim Vó Terezinha tem o privilégio de um *espaço* para a horta, em que as crianças aprendem e desenvolvem o contato e o cuidado com a natureza. Conhecer, plantar e regar as plantas na horta é uma atividade física e mental, além de incentivar o processo criativo, afetivo com a natureza. (grifos nossos).

A partir das explicações expostas acima, podemos demarcar que a estrutura arquitetônica e o espaço físico das instituições são concebidos ou idealizados, mas o conceito de *lugar* é algo que se constrói. Este surge do fluxo da vida, do ritmo do cotidiano, das interações sociais que ali se desenrolam, utilizando o espaço como um suporte. Assim, o espaço está sempre disponível e pronto para se transformar em um lugar, a ser criado e desenvolvido.

No contexto das instituições de Educação Infantil, defendemos que este lugar deve promover uma "docência que transcende a mera atividade em folha A4" (Martins Filho, 2023), implicando um envolvimento ativo e dinâmico no processo educativo.

A estrutura arquitetônica da instituição de Educação Infantil não é neutra; ela reflete em sua forma e materialidades as concepções sobre a educação de crianças de zero a seis anos.

O prédio não apenas abriga, mas também expressa o projeto educativo e pedagógico, que é moldado pelas visões daqueles que o concebem e organizam. A própria arquitetura e a fachada tornam-se símbolos visíveis desse projeto aos olhos da comunidade. No entanto, essa estrutura vai além do plano inicial de projeto ou da construção física; ela implica vida e experiência, um espaço vivenciado onde significados são construídos. Nossa humanidade, permeada de subjetividade, completa esse contexto, conferindo-lhe profundidade e complexidade.

O espaço nunca é vazio; ele é sempre um lugar repleto de significados, representações, objetos, materialidades, pessoas, memórias e histórias. Culturas se entrelaçam nele, comunicando o uso que dele se faz, educando e expressando uma pedagogia. Experimentamos o espaço de diversas maneiras, através de nossos sentidos e percepções. Ele se constrói nas relações que nele são estabelecidas, transformando-se em um espaço vivido, pulsante, que deve ser acolhedor e inclusivo para todos, sem exceção.

Durante muitas décadas, o direito à educação foi um privilégio exclusivo de uma classe dominante. Com o passar do tempo, essa situação mudou, e diferentes grupos sociais passaram a ter acesso ao ensino na rede regular, incluindo as Pessoas com Deficiência. Atualmente, há um interesse crescente em tornar crianças com deficiência ou transtornos cidadãos independentes, promovendo sua inclusão na escola e na sociedade.

No entanto, as estruturas arquitetônicas escolares frequentemente não consideram as necessidades dessas crianças. As instituições educativas precisam atender às necessidades específicas das crianças com deficiência, proporcionando uma maior interdependência. Infelizmente, na maioria das vezes, essa atenção se limita às necessidades físicas (Déoux, 2010). O arquiteto escolar, juntamente com os profissionais da educação especial, deve desenvolver espaços que atendam às necessidades de todos os usuários. Intervenções arquitetônicas são essenciais para que a criança se sinta confortável e segura (Dischinger *et al.*, 2004).

A interação das crianças com os contextos em que atuam e o impacto dos ambientes construídos em suas interações têm despertado o interesse de muitos pesquisadores nas áreas da Educação e da Arquitetura. Ao ampliar o significado dos espaços educacionais, a interação da criança com lugares, objetos e pessoas contribui para suas primeiras construções de relações com os outros, conhecimento sobre o mundo ao seu redor e avaliação de suas próprias habilidades (Dessen; Polonia, 2007). Assim, as instituições educativas são espaços fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Para que isso ocorra de maneira eficaz, é essencial que a criança não enfrente limitações, sejam elas barreiras arquitetônicas ou restrições impostas pela equipe pedagógica.

O questionamento sobre a qualidade de vida no ambiente construído vem sendo sustentado por pesquisas na área da arquitetura e da psicologia ambiental, revelando a necessidade de um olhar mais atento às relações pessoa-ambiente. Porém ainda há uma lacuna entre essa crescente reflexão e a realidade revelada pela produção da arquitetura escolar, apesar do tema ser fonte de permanente discussão e controvérsia (Azevedo; Bastos, 2002, p. 154).

Precisamos “abrir mais nossos olhos” e realmente enxergarmos, a fim de percebermos a materialidade de nossas instituições (paredes, teto e chão). Essas estruturas, além de proteger e delimitar, servem como suportes da história daqueles que convivem nelas, registrando vivências, experiências e descobertas de crianças e adultos. Elas comunicam informações tanto para quem chega à instituição educativa quanto para quem vive seu cotidiano. Isso permitirá a valorização das produções infantis, enriquecerá as práticas com novas ideias e envolverá as famílias, que terão a oportunidade de saber e compartilhar o que as crianças estão fazendo na instituição.

Os adultos têm a responsabilidade de disponibilizar, equipar, organizar e planejar a utilização dos espaços da instituição. A criação de ambientes diversos e plurais rompe com a lógica da uniformidade e proporciona vivências heterogêneas para o grupo de crianças, distanciando-se de uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo. Dessa forma, superam-se práticas adultocêntricas e modelos escolares tradicionais, respeitando ritmos e escolhas pessoais, e enriquecendo as práticas da Educação Infantil com atividades significativas e prazerosas para crianças e adultos.

Para os adultos, isso permite um contato individualizado com as crianças, pois não precisam conduzir as atividades sempre com todo o grupo. Já para as crianças, oferece a oportunidade de se desenvolverem tanto em pequenos quanto em grandes grupos, escolherem seus parceiros ou brincarem sozinhas, transformando o espaço em um terceiro educador, em um lugar por si só.

Referimo-nos aqui a uma docência na Educação Infantil que vai além do uso da folha A4 (Martins Filho, 2023), uma proposta educativa e pedagógica que busca construir um lugar que acolha as culturas infantis no contexto das instituições. Um espaço próprio para as crianças dentro da instituição.

Em um estudo realizado, Agostinho (2003) investigou o cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis. O objetivo foi dar visibilidade às indicações que as crianças poderiam oferecer para repensarmos o espaço físico dessas instituições. Essa abordagem se mostrou profícua para a construção de uma pedagogia dos relacionamentos e da escuta, onde diferentes racionalidades são valorizadas, ouvidas e

respeitadas. Trata-se de uma Pedagogia da Infância que nos incentiva a considerar as culturas infantis e a refletir sobre a prática docente, orientada pelas minúcias da vida cotidiana (Martins Filho, 2023).

Dischinger (2004, p. 11) afirma que “a escola é o primeiro espaço de vivência pública da criança e é onde se constrói a condição de cidadão de cada indivíduo”. No entanto, devido à realidade do ensino no Brasil, a implementação da inclusão escolar torna-se uma tarefa complexa, exigindo uma reforma educacional em grande escala, capacitação dos profissionais envolvidos, além de intervenções arquitetônicas e melhorias na infraestrutura das escolas, entre outros fatores (Mello, 1991).

Nos últimos anos, o Governo Federal tem investido em políticas públicas voltadas para a construção e reforma de escolas, com o objetivo de adequá-las aos princípios da educação inclusiva. O Programa Escola Acessível (Brasil, 2013a), por exemplo, oferece apoio técnico e financeiro para a adaptação arquitetônica das escolas. Na implementação desse programa, o MEC fundamenta-se nos princípios do desenho universal, conforme o Decreto 6.949/2009, que trata dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009), na Norma Brasileira de Acessibilidade NBR 9050/2015 (ABNT, 2015) e no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas do MEC (Dischinger; Bins Ely; Borges, 2009).

Segundo a NBR 9050 (ABNT, 2015), os ambientes devem estar preparados para atender às diferentes necessidades de seus usuários, ou seja, devem ser acessíveis. De acordo com a mesma norma, “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos” (ABNT, 2015, p. 02). A intenção é auxiliar a inclusão das crianças com deficiências ou transtornos, em ambientes escolares, por meio de uma estrutura arquitetônica que possa materializar as condições físicas e espaciais adequadas para que estas crianças desenvolvam suas potencialidades e adquiram maior independência nas suas atividades diárias, promovendo uma melhor inclusão na instituição educativa.

Atualmente, observa-se um aumento na preocupação dos arquitetos em cumprir a NBR 9050 (ABNT, 2015). No entanto, essa norma ainda não é plenamente estabelecida em todos os ambientes construídos e, quando implementada, muitas vezes se restringe à instalação de rampas e sanitários acessíveis. Há pouco conhecimento sobre as dificuldades sensoriais das crianças com autismo, por exemplo, sendo extremamente necessário divulgar essas necessidades para contribuir com a construção de espaços escolares que sejam adequados a essas crianças e a todos.

Coletivamente, devemos buscar maneiras genuínas de envolver as crianças, permitindo que participem ativamente e influenciem o ambiente educacional. É essencial criar oportunidades significativas para que contribuam com suas ideias, enriquecendo os espaços dedicados à Educação Infantil com imaginação, criatividade e brincadeiras que respeitem suas culturas. A apropriação do espaço pelas crianças implica permitir que deixem suas marcas, alterem e transformem o ambiente, personalizando paredes, portas, janelas, tetos e pisos por toda a instituição. Dessa forma, a instituição de Educação Infantil se torna um verdadeiro espaço infantil, onde a infância é valorizada e respeitada.

Um caminho viável para promover a participação efetiva das crianças deve ser fundamentado eticamente na valorização do princípio da alteridade. Isso implica reconhecer nossas limitações, cultivar sensibilidade, astúcia, criatividade e imaginação, e enfrentar o desafio de integrar nossa cultura adulta com a cultura infantil. Essa abordagem requer um processo coletivo e interativo de produção de conhecimento, promovendo um encontro enriquecedor entre informantes sobre a infância.

Apesar da observação feita acima e da prevalência da monotonia, ainda há pontos de luz que insistem em se destacar – espaços para a infância onde a imaginação, a criatividade e a sensibilidade de alguns deixam uma marca única. Mesmo diante da rigidez e frieza do concreto, essas abordagens criativas personalizam e dão vida aos ambientes, resgatando a essência da infância. As mesmas paredes, inicialmente áridas e imóveis, podem assumir uma nova identidade em certas instituições e até mesmo em algumas salas, refletindo a pedagogia adotada e a inventividade, imaginação e sensibilidade das pessoas que ali convivem, como evidenciado na sequência deste capítulo.

Esse processo de transformação reflete as intencionalidades pedagógicas descritas nos PPPs, demonstrando como a identidade e os valores das unidades educativas se materializam no ambiente, criando espaços que acolhem, ensinam e promovem a interação entre os atores que nele convivem. Assim, o PPP e a organização dos espaços estão intrinsecamente ligados, reforçando a importância de um planejamento cuidadoso tanto do projeto pedagógico quanto do espaço físico da instituição.

No diálogo entre as imagens e o contexto abordado no início do capítulo, percebe-se que esses ambientes não são apenas físicos, mas também reflexos da concepção pedagógica que neles se constrói. Por meio das escolhas de representação e criação de espaço, reafirmam-se conceitos fundamentais à proposta da dissertação, como o direito à expressão plena da infância e a resistência a visões que limitam essa fase essencial à formação humana.

Dessa forma, as imagens analisadas revelam, de um lado, representações de uma infância rica em imaginação e autonomia, onde a criatividade dos profissionais e das crianças reverbera nas paredes e no espaço; contrastando com a frieza do concreto em outros cenários menos abertos ao lúdico e à expressão sensível. Essa dualidade expõe as disputas em torno da representação da infância no ambiente escolar, tensionando entre espaços que acolhem a autenticidade e aqueles que se apresentam de maneira mais uniformizada e distantes dessa vivacidade. Chartier (1990, p. 19) ao abordar as “lutas de representação” como disputas em torno da interpretação e do controle do sentido, observa que essa disputa é, antes de tudo, uma luta pelo poder de dizer e de fazer crer:

A noção de representação coletiva, entendida no sentido que lhe atribuíam, permite, conciliar as imagens mentais claras, aquilo que Lucien Febvre designava por ‘os materiais de ideias’, com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as gerem e estruturam.

Segundo o autor, esse embate envolve tanto a criação de categorias que permitem construir e impor uma determinada visão da realidade quanto a exclusão de outras representações e a tentativa de deslegitimar as interpretações rivais.

5.2 DO ESPAÇO AO *LUGAR* DAS INTERAÇÕES: ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS E REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acesso às fontes documentais e iconográficas dos oito (8) NEIMs pesquisados possibilitou o entendimento sobre concepções e representações de criança, infância e Educação Infantil constituídas no contexto de cada unidade educativa, as quais expressam, de maneira explícita ou implícita, os referenciais utilizados no decorrer da pesquisa e na organização desta dissertação.

No caso do NEIM Celso Ramos, por exemplo, a criança é apresentada no PPP como “[...] um ser social que se constitui a partir das interações que estabelece ao longo da sua existência [...]” (PPPNEIMCR, 2024, p. 14), enquanto a Educação Infantil é apresentada como tendo um “[...] papel fundamental na constituição destes sujeitos de pouca idade [...]” (PPPNEIMCR, 2024, p. 15).

O PPPNEIMCR (2024) ressalta ainda que, a partir da década de 1990, a criança passa a ser o centro das atenções nas pesquisas educacionais, bem como, em outras áreas do conhecimento. Além disso, destaca que esses estudos sobre a(s) criança(s) e suas infâncias têm

contribuído para o trabalho pedagógico na Educação Infantil e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

O documento também relembra que a LDBEN (Brasil, 1996) passou a considerar o atendimento das crianças em instituições coletivas como a primeira etapa da educação básica, o que representou um grande avanço para a educação de meninos e meninas de 0 a 6 anos. Além disso, a profissionalização dos trabalhadores da Educação Infantil consolidou-se como uma conquista importante no âmbito da legislação.

Para delinear a concepção de criança e infância, a unidade educativa apresenta alguns estudos sobre as crianças e suas infâncias realizados por diferentes áreas do conhecimento, como Sociologia da infância, Antropologia, Psicologia e Pedagogia entre outras. O objetivo é auxiliar na definição de uma proposta educacional que “[...] garanta que as crianças vivam suas infâncias com respeito a sua categoria geracional, cultural, étnica, ou seja, a sua diversidade [...]” (PPPNEIMCR, 2024, p. 15).

Sobre a primeira etapa da Educação Básica, o PPPNEIMCR (2024) enfatiza a necessidade de profissionais qualificados na Educação Infantil, que considerem as especificidades das crianças e contemplem os princípios das DCNEI (Brasil, 2009a) em suas ações pedagógicas. Além disso, menciona ainda o artigo 29 da LDBEN (Brasil, 1996), quando diz que a Educação Infantil tem a função de “[...] Complementar a educação da família”. Assim, o NEIM Celso Ramos reafirma em todo seu documento que essa etapa da educação deve “[...] garantir à criança o direito a um espaço em que ela possa viver sua(s) infância(s), ampliar seu repertório cultural e vivencial, através de ações educativas previamente planejadas” (PPPNEIMCR, 2024, p. 16).

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas do município de Florianópolis (Florianópolis, 2010) têm orientado as intervenções pedagógicas em todas as unidades educativas da RMEF. Durante a pesquisa, ficou evidente que este documento curricular tem sido uma referência na elaboração do PPP e das ações coletivas planejadas no NEIM Celso Ramos. Seu objetivo central é: “Garantir às crianças o direito à proteção, à brincadeira, o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno, considerando as singularidades e a diversidade (socioeconômica, cultural e étnico-racial), de todas as crianças matriculadas no NEIM Celso Ramos” (PPPNEIMCR, 2024, p. 16).

É notório que metodologia, as propostas e a organização dos tempos, espaços e materialidades descritas no PPPNEIMCR (2024) dessa mesma unidade educativa estão em consonância com os NAPs, presentes nas propostas curriculares da RMEF (Florianópolis, 2012). Essas propostas incluem as linguagens gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e

escrita; as relações sociais e culturas, como contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais; e a natureza, abordando manifestações, dimensões, elementos e fenômenos físicos e naturais. Tais propostas não configuram uma lista de atividades, mas sim vivências significativas para as crianças, tendo a brincadeira e as interações como centralidade de todas as estratégias das ações educativo-pedagógicas.

Sendo assim, o NEIM Celso Ramos descreve, em seu PPP, como serão realizadas a(s) rotina(s), as relações com as famílias, a inclusão, a Educação das Relações Étnico-raciais e a organização do espaço e das materialidades, com base nos documentos orientadores da RMEF.

As ações pedagógicas descritas no PPP do NEIM Celso Ramos contemplam também a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, a Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER (Florianópolis, 2016) fundamenta os planejamentos coletivos e demais ações previstas pela unidade educativa. A meta registrada no PPPNEIMCR (2024, p. 46) desse NEIM é “[...] promover acervo literário que abordem este tema, bem como materiais pedagógicos que subsidiem as práticas dos professores”.

O documento apresenta alguns estudos que indicam que a formação da população de Florianópolis foi influenciada pela imigração açoriana, bem como alemã, italiana, entre outras, caracterizando a cidade como um “pedacinho da Europa” no Brasil. No entanto, para além dessas influências, a população de Florianópolis também contou com a presença da população negra, incorporada pelo trabalho de homens e mulheres escravizadas. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2008), em seu trabalho de pós-graduação, evidencia a invisibilidade dada às experiências de origens africanas na história catarinense, sobretudo na região da grande Florianópolis. A forte imigração europeia no sul do país, amplamente valorizada pela história oficial, encobre e invisibiliza a trajetória de alguns grupos populacionais. Isso porque a literatura tradicional, os jornais e os relatórios de viajantes enfatizam o colonizador europeu, contribuindo para a invisibilidade histórica das populações negras em Santa Catarina (PPPNEIMCR, 2024).

A implementação da ERER no contexto da unidade educativa aparece no PPPNEIMCR (2024, p. 30) como primordial, prevendo ações “[...] que contemple todas as crianças e proporcione momentos em que elas possam se (re)conhecer, bem como expressar suas vivências, preferências e subjetividades, para que possam respeitar e conhecer as diferenças, possibilitando a todas as crianças falar sobre si, sem receio e sem preconceito”,

Essa perspectiva de valorização étnico-racial desde a primeira etapa da Educação Básica está garantida pela Lei Federal 10.639/03 (Brasil 2003), além das DCNEI (Brasil,

2009a) que destacam os seguintes aspectos:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2010, p. 21).

Respeitando a legislação nacional e as orientações curriculares municipais, e considerando que o referido NEIM é composto por um número significativo de crianças e famílias negras - as quais permanecem a maior parte do tempo nesta unidade de educação coletiva, vivenciando múltiplas situações marcadas por relações raciais, de gênero e classe -, torna-se essencial a implementação de práticas pedagógicas que promovam a equidade e valorizem a diversidade. Dessa forma, busca-se proporcionar um ambiente educativo inclusivo, que respeite as identidades e culturas presentes. O PPPNEIMCR (2024, p. 21) aborda essas questões com veemência, destacando que considera “[...] necessário um trabalho voltado para a valorização da diversidade cultural e racial presente em nossa sociedade”.

O acesso a documentos fotográficos do NEIM Celso Ramos durante o processo de pesquisa possibilitou uma rica experiência visual dos momentos vividos pelos protagonistas que fazem aquele espaço educativo acontecer, existir, criar formas, ter significados – as crianças. As imagens registradas pelas professoras retratam desde as situações corriqueiras até momentos considerados mais importantes, nos mais diferentes espaços físicos do NEIM. Afinal “[...] toda fotografia é produzida com uma certa finalidade” (Kossoy, 2001, p. 51). Isso nos leva a refletir sobre o significado da fotografia em nossas vidas, não apenas como registro, mas também como fonte de recordações e insubstituível meio de informação. Kossoy (2001, p. 115) corrobora essa ideia ao afirmar:

Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida. O espaço urbano, os monumentos arquitetônicos, o vestuário, a pose e as aparências elaboradas dos personagens estão ali congeladas na escala habitual do original fotográfico: informações multidisciplinares nele gravadas [...], apenas aguardam sua competente interpretação.

Assim sendo, os registros visuais contidos nas fotografias, que serão reunidas neste trabalho, compilam um verdadeiro inventário de informações sobre preciosos fragmentos de espaço/tempo retratados, os quais serão analisados a partir do olhar interpretativo da pesquisadora.

A lógica geralmente seguida na construção dos prédios destinados ao atendimento da Educação Infantil é a do projeto-padrão, predominando linhas retas, o plano e térreo, com salas seriadas que separam as crianças por faixa etária, seguindo a lógica da escola. Para o convívio coletivo entre as crianças, são previstas as áreas não construídas e/ou pátios cobertos, objetivando baixos custos e homogeneização, o que omite as diferenças. São padrões de construção que desfavorecem as interações e negam às crianças e à comunidade educativa em geral o sentido de pertencimento.

O que se percebe na análise da planta baixa é a tradução dessa padronização, com a única exceção de se tratar de um prédio de dois pavimentos. No entanto, por ser adaptado para o atendimento à Educação Infantil, o NEIM Celso Ramos permanece com as principais características originais de uma escola.

A arquitetura das unidades de Educação Infantil nunca é neutra; ela configura, em sua materialidade, as ideias sobre a educação de crianças de zero a seis anos. O prédio revela, em sua materialidade, o projeto educativo e pedagógico, registro das concepções de quem projeta ou adapta e organiza a educação de crianças pequenas. É ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado (Agostinho, 2023).

No entanto, a arquitetura das unidades de Educação Infantil não se esgota no projeto nem na construção; pressupõe o espaço vivido para realizá-lo e dar-lhe significado, com as crianças, suas especificidades e suas várias infâncias, carregadas de subjetividade e de múltiplas interações.

Para Agostinho (2023, p. 109), “O espaço nunca é vazio [...]”, é sempre o lugar de significados, materialidades, pessoas, lembranças, histórias, culturas, comunicando o emprego que se faz dele, educando e expressando uma pedagogia e representando suas convicções e concepções, por exemplo, por meio de suas materialidades arquitetônicas e da estrutura física organizacional.

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 incumbe de construir uma representação sobre o já representado”.

A leitura das imagens iconográficas a seguir reforça a afirmação de Pesavento (2003). Por meio das lentes interpretativas da pesquisadora, esses registros fotográficos representam os modos de apropriação e interação com os espaços, que se transformam em lugares, tanto em relação ao contexto real vivido no NEIM Celso Ramos quanto dos demais NEIMs que serão apresentados.

5.2.1 Diversidade na oferta de espaços para além das salas: estruturas arquitetônicas e lugar de brincadeira

As unidades de Educação Infantil não são lugares compostos apenas por salas e espaços adjacentes. A unidade educativa é todo o espaço educativo. A ideia de um espaço parcelado com muros e portas em setores fechados, chamamos de salas, é uma concepção obsoleta, a ser esquecida em favor de uma imagem de transparência, de intercomunicação, de osmose entre os espaços. O próprio termo sala indica paradigmas com data de validade, ligados à aprendizagem escolarizante/academicista – salas de aula.

Nos documentos da RMEF voltados à Educação Infantil, o termo “sala de referência” é utilizado para se referir às salas de atendimento destinadas às crianças pequenas, destacando a abordagem pedagógica e organizacional das unidades educativas da referida Rede, como indica a citação abaixo retirada do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

Organizar os espaços da sala de referência com e para as crianças, com materialidades de texturas macias e aconchegantes (tapetes, almofadas, rede, tecidos de diferentes tamanhos, cores, texturas, estampas, elasticidade e transparências), possibilitando às crianças a percepção e escrever a sensação destes ambientes, a exploração visual e tátil, e a criação de enredos de brincadeiras nestes espaços (Florianópolis, 2015, p. 102).

Temos que repensar termos como *sala de aula* e dar lugar a outros, vindos do nosso interior em direção ao exterior que habitamos, de forma mais aberta e coerente com nossas intenções: a unidade educativa como um todo, único e inteiro, um lugar de “desenvolvimento integral da criança, respeitando suas diversidades e promovendo um ambiente educacional que favoreça o seu aprendizado e bem-estar em todos os aspectos”, cognitivo, emocional, físico, social, entre outros (DCNEI, 2009).

Nós, professores e professoras, não podemos derrubar muros, e as estruturas arquitetônicas nos são dadas, mas podemos, sim, destruí-los em um sentido metafórico, ao criar osmose entre os diferentes cenários, tanto física quanto simbolicamente. Marcano (2022, p. 117) salienta a importância deste tema ao relatar:

[...] é um conceito muito amplo: assim, falamos de diversidade cultural, linguística, biológica, funcional... Além do que se refere a nós como pessoas, falamos, também, da diversidade como a oferta variada necessária em espaços, em materiais e em tempos que, de forma intencional e consciente, devemos oferecer em nossas escolas.

A título de exemplo, podemos citar algumas iniciativas, como: abrir portas,

incorporar de maneira contínuo corredores e patamares, espaços intermediários, espaços planejados e delimitados por móveis baixos ou tapetes, que podem se transformar em áreas de lazer, fantasias, ateliês de pintura, tendas, lugares de descanso, cantinhos que representem outros ambientes sociais, como cômodos da casa, hospital, mercado, livraria, lojas, camarim, entre outros. Além disso, ambientes pouco aproveitados podem ser modificados para se tornarem um bonito e funcional ateliê de arte, um laboratório de invenções, uma estufa de plantas ou até mesmo um espaço de leitura.

Conectando espaços internos e externos, abrindo portas e janelas, fundindo e eliminando os tempos delimitados para o brincar, criando um contínuo exterior e interior, em que brincadeiras e aprendizagem se tornem uma coisa só. Deve-se pensar nos espaços de forma que se tornem lugares que correspondam às “múltiplas dimensões humanas” (Florianópolis, 2015), às múltiplas necessidades de ação, de pensamento, relação, criação e experimentação das crianças, alinhando-se às representações de criança, infância e Educação Infantil reforçando a ideia de uma infância ativa, criativa e protagonista. Reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, com capacidade de aprender, interagir e construir significados a partir de suas próprias experiências e contextos. Tais abordagens devem ser fundamentadas em práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a exploração, a curiosidade e a interação social, respeitando as individualidades e promovendo o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e físicas.

Fotografia 42 – *Lugar* de brincadeira



Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 43 – *Lugar de brincadeira*

Fonte: acervo do NEIM Vó Terezinha.

Ao observar e analisar algumas imagens registradas, como as acima, é possível perceber que as crianças almejam um espaço que lhes garanta o direito à brincadeira, elas parecem “dizer” o tempo todo que desejam um lugar onde possam brincar, sejam sozinhas, acompanhadas de outras crianças ou dos adultos. Ao brincar, as crianças indicam que gostam de estar entre seus pares, em pequenos ou grandes grupos e em “[...] espaços circunscritos, ou seja, zonas espaciais com maior grau de definição, que permitam a visualização do adultos em que este tenha de ter interferência direta[...]” (Agostinho, 2023, p. 112), possibilitando que o adulto trabalhe individualmente com cada criança, com pequenos grupos ou, simplesmente, as observe durante as brincadeiras não direcionadas ou intencionadas por ele.

Percebe-se que as crianças nos indicam querer um “lugar brincante”, em consonância com o que os estudos sobre a *pedagogia da infância* (Rocha, 2010) têm sugerido para a prática docente na Educação Infantil. Nos registros fotográficos, é possível perceber diversas situações em que as crianças, com e no espaço, recorrem ao faz-de-conta e à imaginação, imprimindo suas marcas no espaço e, ao fazê-lo, demonstram que têm outra forma de se relacionar com o espaço, para além do convencionalmente instituído.

Elas vão (re)inventando, inovando e explorando os espaços de várias outras formas, dando novos significados aos arranjos e materialidades, encontrando novos jeitos de se relacionar com os objetos e as pessoas. Agostinho (2023, p. 120) transcreve bem esse argumento ao dizer: “Tapetes se transformam em lagoa, mar, piscina; caixas por vezes são carros, ônibus, casinha; lixeiras viram chapéus, máscaras; colegas tornam-se mãe, pai, filhinha,

irmã, professora; cabo de vassoura viram cavalos, soldados; etc”.

Considerando o brincar como atividade essencial da infância (Florianópolis, 2015), deve-se salientar a importância de planejar e organizar o espaço físico da Educação Infantil de forma que as crianças, que ali passam grande parte do seu dia, tenham o seu direito à brincadeira garantido, com diversidade de materialidades brincantes, que estejam acessíveis e disponibilizados de forma criativa e convidativa.

É preciso observar também a variedade dessas materialidades no que diz respeito à cor, textura e tamanho, para que possam pluralizar e enriquecer as interações com culturas diversas, “[...] cuidando para não valorizarmos brinquedos estereotipados que reafirmam a lógica e os discursos de um sistema consumista, preconceituoso e excludente” (Agostinho, 2023, p. 113). Entende-se que é possível e viável, por exemplo, aproveitar ao máximo materiais recicláveis e elementos da natureza, além de ressaltar a importância do resgate de brincadeiras populares tradicionais do local e de outros lugares.

Pensar os espaços das unidades de Educação Infantil a partir do que as crianças nos indicam é desafiador diante da tendência controladora, normatizadora e impositora dos adultos. A partir da autenticidade infantil, as crianças vão interagindo com o espaço e com as materialidades presentes nele, atribuindo significados diferentes, criando o novo a partir do que está disponibilizado materialmente. Nesses novos significados e sentidos que vão empregando no espaço e nas materialidades ali contidas, as crianças indicam um lugar para brincar.

5.2.2 Estruturas arquitetônicas: *lugar* de liberdade e autonomia

A organização dos tempos, espaços e materialidades das unidades de Educação Infantil pode favorecer ações educativas autônomas, a partir de atitudes que não resolvam, pelas crianças, situações em que elas conseguem realizar sozinhas ou com um pouco de ajuda, ou ainda que consigam realizar em colaboração com seus pares. Para isso, deve-se confiar, dar tempo ao tempo, esperar, não agir sempre por impulso ou pela pressa de cumprir objetivos *a priori*, ou cumprir uma rotina baseada no horário cronológico estabelecido pelo adulto na instituição; evidentemente, isso pressupõe planejamento do tempo/espaço, pois, conforme indica Marcano (2022, p. 97):

No bom andamento das pequenas ações diárias, na surpresa, o deleite do inesperado; na segurança da incerteza, fecha-se a guia da sabedoria de uma longa aprendizagem. A autonomia tem uma receita: cozinha-se a fogo baixo.

Quando estamos convencidos de que o importante não é chegar a uma meta, mas sim recriar-se nos processos, podemos e devemos sustentá-los com qualidade e com calidez, concedendo todo o tempo do mundo para que sua descoberta, sua conquista seja um ato de felicidade compartilhada; para que o “erro” não exista senão como caminho; para respeitar os tempos de cada criança, seus anseios, seu modo pessoal e único de abordar os problemas; para que o adulto seja um incentivador respeitoso da autonomia das crianças.

Para tanto, é importante que a equipe docente dedique tempo para pensar na melhor disposição dos ambientes, já que isso será tempo ganho. De um ponto de vista prático e organizativo, dispor os materiais de um modo específico pode favorecer a autonomia. A acessibilidade é um ponto imprescindível que favorece diretamente a autonomia por meio da disposição espacial: situar os materiais ao alcance dos olhos e das mãos das crianças, com acessos delimitados e bem definidos, como estantes baixas e acessíveis e materiais expostos de forma que sejam notados pelas crianças. O acesso a diferentes áreas, ateliês ou cantos também pode ser feitos de forma autônoma pelas crianças.

Fotografia 44 – *Lugar* de liberdade e autonomia



Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 45 – *Lugar* de liberdade e autonomia

Fonte: acervo do NEIM Doralice Maria Dias.

No congelamento das cenas vividas nas unidades pesquisadas, por meio das fotografias, percebe-se que o espaço escolhido para estar, sempre que há oportunidade para isso, é, sem dúvida, o parque. É perceptível a alegria e a urgência que as crianças demonstram em estar em seu lugar preferido; essa satisfação nos faz compreender o parque como um espaço de grande expressão e encontro de liberdade.

Nesse espaço, as crianças encontram a chance da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívios e se confrontam com as diferenças, “[...] lugar de exercício do livre-arbítrio, onde o adulto é fugazmente um olho vigilante” (Agostinho, 2023, p. 114). Nele, é possível ir e vir de forma mais fluída, fazer escolhas e tomar decisões, ficar só ou acompanhado, lidar com convívios e confrontos.

As crianças exploram muito o potencial do parque, tanto da materialidade estruturada pelos adultos quanto de suas próprias (re)invenções: como espaço para correr, pular, estar com os pés no chão, fazer movimentos amplos e como um espaço com possibilidades de novidades, onde o inusitado pode acontecer. Por exemplo, o passar de um avião ou o contato direto com a vizinhança potencializa as chances de alguém chegar ou passar. Nesses espaços não construídos, ao ar livre, as crianças também possuem contato direto com elementos da natureza: o frio, o calor, o vento, as aves, a chuva etc.

Porém, de acordo com Agostinho (2023, p. 114):

Os adultos têm papel fundamental no parque, para além dos cuidados com a segurança das crianças, organizando e propondo brincadeiras, participando das propostas feitas

pelas crianças, povoando-o com novidades e trazendo novos elementos para habitá-lo.

Neste lugar de brincadeira livre e da liberdade, de forma mais ampla, as crianças demonstram que gostam e necessitam da participação e colaboração do adulto, além de precisarem estender o espaço de vivência da liberdade e do livre arbítrio também para os espaços construídos.

5.2.3 Espaços flexíveis e mutáveis: estruturas arquitetônicas e *lugar* para se movimentar

Demos pautas de intervenção às crianças, de forma que sejam protagonistas ativas e tenham oportunidade de mudar e intervir nos espaços, podendo modificá-los de forma flexível e criativa. As crianças têm o direito de criar ambientes imaginários ou reais, em espaços dúcteis, adaptáveis às mudanças. Podemos falar de “epigênese”, termo que alude a um ambiente “mutável e manipulável” (Cabanellas, Eslava e Fornasa, 2005).

O espaço da Educação Infantil é algo vivo e em contínua transformação. Pensemos nele como um lugar flexível, em contínua mudança, que se adapta às necessidades; espaços para a incerteza, para a surpresa, para a *transgressão* e o movimento das crianças, espaços que se modificam e que, efetivamente, evoluem com as representações das diversas infâncias que os habitam.

Lugar *para* as crianças e *das* crianças, oferecendo amplamente tempos para estar ao ar livre. Estar fora, brincando, correndo e se movimentando é oferecer um número infinito de possibilidades; é uma oficina das inteligências, de brincadeira não regrada, de favorecimento de descobertas e de contato sensorial com todo um mundo repleto de complexidade, movimento e deslumbramentos.

Tão necessária quanto a organização do tempo e do espaço no lado interno é o planejamento intencional dos espaços externos das unidades educativas. Por sua própria natureza, por sua aceção de espaços ao ar livre e pelas atividades que permite e propicia, esses espaços - como pátios, quadras, parques e gramados - são de índole mais aberta e extensa. Por isso é indispensável dedicar tempo e atenção especial à sua estrutura e organização.

Fotografia 46 – *Lugar para se movimentar*

Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 47 – *Lugar para se movimentar*

Fonte: acervo do NEIM Hassis.

Por meio das imagens registradas, é possível perceber também que a vida nas unidades de Educação Infantil é marcada pelo movimento. Agostinho (2023, p. 115) define que “[...] movimentar-se para as crianças é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo, é uma forma de linguagem, é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades”. Durante o acesso ao acervo dos NEIMs, foi possível observar várias imagens

fotográficas que retratam situações em que as crianças subiam e desciam de diferentes brinquedos e demais objetos, como mesas, cadeiras, árvores e pedras. Em muitas dessas situações, os movimentos exigiam maior destreza, agilidade, flexibilidade e equilíbrio, desafiando as crianças em sua capacidade motora. Dessa forma, elas conhecem melhor seus corpos e ampliam sua consciência sobre seus próprios movimentos no mundo.

Nesta busca pelo movimento, as crianças organizam espaços, criam lugares, inventam passagens estreitas e escuras para rastejar; elas escalam, se jogam, se empurram e arrastam móveis e objetos para todos os lados, explorando incessantemente novas possibilidades, outras alturas para se aventurar, diferentes perspectivas para ver e se posicionar no mundo (Agostinho, 2023). As imagens revelam claramente que, por meio de sua plasticidade corpórea, as crianças anseiam por um espaço de Educação Infantil que lhes permita se movimentar livremente, apropriando-se do espaço e deixando nele suas marcas.

As cenas registradas nas fotografias dos acervos nos desafiam a pensar em espaços para as unidades de atendimento à Educação Infantil que sejam ricos em desafios, plurais em suas formas, convites à aventura, combatendo a lógica do retilíneo e plano, possibilitando a expressão corporal e baseando suas práticas “[...] nos princípios da inteireza humana, contrapondo-se à dicotomia corpo-mente instaurada em nossa sociedade”. Transformam-se, assim, em lugares para se movimentar em retas e curvas, planos e superfícies acidentadas, no térreos e nas alturas, entre chão e ar, realidade e fantasia, no e com o mundo das coisas, das pessoas, dos sonhos (Agostinho, 2023).

5.2.4 Espaços prometidos e comprometidos com uma cultura da infância: estruturas arquitetônicas e *lugar* de diversidade (multicultural)

Para que o espaço esteja prometido e comprometido com uma cultura da infância, a primeira ação a ser realizada é abaixar nossa estatura, agacharmo-nos para observar o espaço do ponto de vista da criança e poder olhar os pequenos nos olhos. Mas esse gesto deve ir além da ação física: devemos nos colocar à altura das crianças, tanto em sua medida real quanto emocional. Como acentua Marcano (2022, p. 76), “agacharmo-nos para nos aproximarmos do chão e para entrar na espiral de nossa lembrança emocional da própria infância”. Todos temos uma criança interior, às vezes silenciada ou esquecida. Lembremo-nos de quem somos com base em nossa própria imagem interna e entendamos como é nossa memória emocional, os porquês das ações das crianças.

Os microgestos das crianças, que nós, adultos, muitas vezes não observamos nem

compreendemos devido à nossa posição de aparente onipotência, expressam uma profunda sabedoria, uma necessidade biológica e cultural. Quando, por exemplo, as crianças procuram refúgio embaixo de uma mesa circular, protegidas por suas saias (e quem não fez isso quando pequeno?), não estão expressando um capricho casual, mas sim o impulso natural de observar sem ser vistas, de ter intimidade, de encontrar miniespaços onde se sintam protegidas dos enormes e imensuráveis ambientes maiores. Se nós, adultos, olharmos para trás e pensarmos na primeira casa onde fomos pequenos, não nos lembramos dela como muito maior do que a percebemos depois de crescer?

Isso nos revela as distintas perspectivas: a dos adultos, a das crianças e o quanto necessário é, para uma professora(o), contemplar os espaços a partir dessa outra perspectiva, a da cultura da infância, para entender e projetar ativamente espaços para a *escuta*.

Procurando espaços cheios de significados, construiremos pontes em direção a uma “arquitetura da felicidade”. Espaços cúmplices de crianças e de adultos, abertos a segredos e descobertas, à curiosidade e à investigação, a sentir-se seguro e acolhido. Cúmplices do acaso e de suas surpresas, uma Educação Infantil que se “afasta de resultados para encontrar caminhos”, amante do imprevisto, da confiança de que cada dia se depara com algo novo e da “transgressão” ao apostar na alegria e no bom humor diante da monotonia e do tédio de uma arquitetura fria de concreto, “na paixão ante a indiferença e na crença de que o utópico e o impossível pode se tornar real” (Marcano, 2022, p. 117).

Fotografia 48 – *Lugar de diversidade (Multicultural)*



Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 49 – *Lugar de diversidade (Multicultural)*

Fonte: acervo do NEIM Professora Maria Barreiros.

Dentre as tantas imagens encontradas nos acervos dos NEIMs, esses registros, em especial, representam muito bem aquele espaço educativo como um lugar de diversidade. Buscar o outro, seja esse outro um menino, uma menina, grande, pequeno, branco, negro, colega, desconhecido, revela o movimento das crianças em busca de encontros e trocas reafirmando, em suas ações e gestos, nossa humanidade social.

Esses encontros, flagrados pelas fotografias acima, ocorreram em um espaço já organizado e disponibilizado para as crianças, criado e construído para elas: um pátio descoberto e com chão de cimento, que foi ressignificado e passou a ter outros sentidos, indo além da proposta original dos adultos quanto a sua funcionalidade. Ele se transforma em um “espaço de transgressão”, cujo cenário se transforma constantemente de acordo com a criatividade adulta e infantil. Sendo assim, como bem descreve Agostinho (2023, p. 116) “[...] o corredor não é mais simples passagem, o campo de futebol vira pista de carrinho, bolinhas de papel tornam-se fortes, esconderijos [...]”.

Como adultos e educadores responsáveis pelas unidades de Educação Infantil, cabe a nós a tarefa de pensar esses espaços como *lugares* de encontro da diversidade e da expansão multicultural. Esse encaminhamento já vem sendo apontado pela área da Educação como frutífero e necessário para as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, num pleno exercício de humanidade e de pensar a docência para além das práticas escolarizantes (Agostinho, 2023).

É interessante notar que as crianças, a todo momento, nos apontam as pistas

necessárias para construir um projeto de mundo verdadeiramente humanista, que acolha e valorize as diversidades, que atente para as múltiplas formas de ser e se apresentar no mundo. Um projeto multicultural que se desenvolve por meio do processo de conhecer, descobrir, interagir, crescer e apropriar-se de novos repertórios de forma prazerosa e enriquecedora. Basta que abramos espaço para que as crianças possam anunciá-lo.

5.2.5 Interação e comunicação: estruturas arquitetônicas e *lugar* de viver coletivamente

Somos quem somos porque nos relacionamos com os demais, aprendemos com os outros, ensinamos os outros, fazemos parte de um grupo, em resumo, de um ecossistema humano. A interação, como o próprio nome sugere e conforme indica Marcano (2022, p. 106), “refere-se à ação que se exerce reciprocamente entre duas ou mais pessoas, objetos, funções.” Está intimamente ligada à comunicação. Tradicionalmente, define-se como a *troca* entre sentimentos, opiniões ou qualquer outro tipo de informação por meio da fala, escrita ou sinais (Marcano, 2022).

Seguimos com a incubência de superar antigos paradigmas que defendiam que a aprendizagem provinha unicamente do mundo adulto, como se a criança nada soubesse até chegar à escola, uma espécie de folha em branco. Graças a pensadores como Vygotsky, Malaguzzi, Bronfenbrenner, Piaget, Ausubel, Freinet e tantos outros, sabemos que a aprendizagem provém de muitas fontes, começa no momento do nascimento e se fortalece nas trocas feitas, nas diversas interações entre iguais e com os adultos, com a finalidade de gerar novas relações de aprendizagem, sociabilidade e afeto. Aprendemos com os outros, pelos outros e para os outros, por meio de múltiplas linguagens expressivas.

O espaço pode facilitar ou dificultar a comunicação e a interação. Há lugares, públicos ou privados, que convidam ao diálogo, ao encontro, à brincadeira e à intimidade, enquanto outros, frios, pouco acolhedores ou inóspitos, nos fazem evitá-los. Os espaços de Educação Infantil não são alheios a isso, e é nossa responsabilidade, como educadores, preenchê-los de laços interativos, pois um espaço pensado para a Educação Infantil com intenção comunicativa nunca será anônimo; ele é, antes de tudo, a representação da Educação Infantil que se deseja construir.

Para transformar o espaço em um *lugar* que facilite encontros interpessoais, podemos, por exemplo, criar espaços amplos, com assentos confortáveis no chão, que, como em uma tribo, nos unam e nos reúnam em um círculo, no qual possamos nos escutar, nos ver e compartilhar. Aconchegantes tapetes, almofadas e murais de expressões grupais são algumas de suas possíveis materialidades. Em torno de uma mesa, debaixo de uma árvore ou em cabanas no

jardim, é possível criar espaços com elementos móveis e flexíveis, nos quais as crianças possam se reunir com seus pares; espaços que sirvam para encontros eventuais ou planejados, para a criação de projetos, para se alimentar ou até mesmo para brincar de esconde-esconde.

Além disso, podemos tornar o espaço em *lugar* que represente as infâncias que desejamos para nossas crianças, projetando ambientes pequenos e acolhedores, que tanto as atraem, onde possam buscar refúgio, contar segredos ou simplesmente estar sozinhas consigo mesmas, tranquilas e afastadas dos estímulos externos - um lugar para pensar, sonhar e descansar. Exemplos disso são espaços sob uma escada ou na parte baixa de um armário fechado com cortinas, acomodados por almofadas ou cobertores.

A respeito da projeção desses espaços, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis destaca:

Organizar o espaço de forma a considerar e endossar o processo de constituição da autonomia dos bebês, sem desconsiderar ações que zelem por sua segurança e bem-estar. Ações como: forrar o piso com tapetes, dispor colchões e almofadas formando cantos aconchegantes, estar atento à sonoridade dos ambientes, cuidar da luminosidade e ventilação, higienizar periodicamente os brinquedos, entre outras, podem evidenciar o respeito das profissionais com os bebês, sem comprometer o processo de constituição de sua autonomia (Florianópolis, 2015, p. 46).

Fotografia 50 – *Lugar* de viver coletivamente



Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 51 – *Lugar de viver coletivamente*

Fonte: acervo do NEIM vinculado Costa da Lagoa.

Os espaços destinados ao atendimento da Educação Infantil possibilitam novas e diferentes oportunidades sociais para as crianças que os frequentam, diferentes daquelas vivenciadas em casa. Na imagem acima, observamos a vivência coletiva entre crianças da mesma faixa etária, interagindo entre si no chão de suas salas de referência.

No entanto, para além das vivências e experiências compartilhadas entre seus pares, esses espaços também promovem a socialização e a interação com adultos que não fazem parte do vínculo familiar das crianças, e todas essas relações merecem a devida atenção. A esse respeito, Agostinho (2023, p. 117) afirma que:

Pela presença de muitos adultos que não fazem parte do espaço doméstico, esses espaços têm de incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais – crianças, professores e famílias – num processo de abertura à participação entre eles e favorecendo uma rede de intercomunicação.

Em nossa sociedade, as crianças dispõem, cada vez menos, de espaços para viver coletivamente, trocar experiências, compartilhar, exercitar a solidariedade e aprender as regras de convívio social. A garantia de um lugar para vivenciar essas experiências nas unidades de Educação Infantil possibilita que esses se tornem espaço de intercâmbio, recepção e construção

de saberes gerados na diversidade cultural, além de promover interrogação crítica do mundo (Sarmiento, 2000).

Além disso, podem proporcionar um importante exercício de solidariedade, cooperação, compreensão e respeito pelas diferenças, tornando nossas vidas mais plurais e heterogêneas nesse encontro coletivo de diferentes racionalidades. Conforme desafia Agostinho (2023, p. 117)“ [...] reverberando para o mundo um projeto de sociedade que se contraponha ao modelo hegemônico e autoritário que temos pensado sobre nossos corpos e sentimentos, um lugar em que todos tenham direito, espaço e tempo de se encontrar”; um encontro intergeracional baseado no relacionamento, na comunicação e participação de todos os envolvidos, num exercício mútuo.

5.2.6 Espaços e comportamentos: estruturas arquitetônicas e *lugar* de segurança e sossego

Os espaços nos quais nos movimentamos influenciam nossos comportamentos. No contexto educativo, isso não é diferente: o ambiente impacta as atitudes das crianças, podendo prevenir problemas e gerar calma e tranquilidade. Muitos comportamentos casuais são produzidos por determinada disposição de espaços e materiais, que *convidam* a algumas ações e não a outras. Ruídos indesejados, aglomerações, tropeços, acidentes, por exemplo, são em muitas ocasiões, motivados por um espaço que dispõe e convida a isso, sem que sejamos conscientes de suas causas. No entanto, pequenos e simples ajustes na organização do espaço podem evitar tais ocorrências. Estratégias simples de disposição do espaço na unidade educativa podem atuar a favor de das intenções docentes e das necessidades e anseios das crianças.

Além disso, o espaço educativo torna-se um ponto privilegiado para a escuta ativa: ele permite compreender os comportamentos, as linguagens não verbais e os desejos das crianças, além de facilitar a interpretação de suas respostas, a investigação sensível e a observação cuidadosa. Esse ambiente favorece o desenvolvimento de propostas enriquecedoras e, como bem define Marcano (2022, p. 72), possibilita a criação de “espirais de comunicação entre seus habitantes.” Em suma, o espaço educativo reflete e molda a representação da infância, indicando as expectativas de comportamento e participação projetadas sobre as crianças.

Fotografia 52 – *Lugar* de segurança e sossego



Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 53 – *Lugar* de segurança e sossego



Fonte: acervo do NEIM Anjo da Guarda.

Entre as imagens recolhidas nos acervos do NEIMs, com objetivo de conhecer mais sobre as formas pelas quais as crianças se apropriam dos espaços, a maioria reflete um ritmo dinâmico, e de muito movimento e produtividade. No entanto, não surpreendem as fotografias que registram situações de alguma criança aparece sozinha em um canto, em um espaço pequeno e com um jeitinho todo seu - um refúgio onde está só ou acompanhada de algum brinquedo escolhido, aproveitando um espaço já organizado na sala de referência ou fora dela para transformá-lo em seu ninho, seu canto, seu descanso e sossego, como bem representado nas imagens acima.

O espaço de Educação Infantil precisa propiciar um ninho seguro, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, “[...] num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos” (Agostinho, 2023, p. 118). Um ambiente onde ela sinta segurança e confiança, onde tenha um senso de pertencimento e sua identidade pessoal seja respeitada. Enfim que tenha direito de estar só, de ter momentos de quietude, em um encontro com o que lhe é mais profundo e íntimo, resgatando sua individualidade (Agostinho, 2023).

Focando no olhar da criança exposta na imagem 47, percebemos que ela procurou um espaço onde pudesse ter privacidade e intimidade, onde estivesse sozinha. No cotidiano das unidades educativas, as crianças vivenciam tudo coletivamente, mas, em alguns momentos, precisam de espaço e tempo para ficar a sós, longe do barulho e das interações, em um lugar seguro e tranquilo.

Nesse lugar, construído ou ressignificado pelas próprias crianças, elas parecem encontrar a companhia do seu mundo interior, repleto de fantasias, imaginação, sentimentos e ideias. Subvertendo o instituído, elas apontam um caminho de pluralidade e diversidade, no qual os ritmos individuais devem ser respeitados (Agostinho, 2023).

5.2.7 Um espaço de vida: estruturas arquitetônicas e *lugar* de ludicidade e livre expressão

Algumas das perguntas centrais no momento de pensar o espaço de Educação Infantil são: Como vamos habitá-lo? Como se estabelecerão as relações entre crianças e adultos, entre seus pares, entre as crianças e as diversas materialidades?

É o que Malaguzzi (1987) define como a criação de um “espaço amável”: um ambiente caloroso, acolhedor e que promova o sentimento de pertencimento. Em resumo, trata-se de projetar um espaço de vida em todas as suas implicações. Isso significa afastar-se da concepção de um ambiente separado para a aprendizagem. Como afirmou Rocha (2010), e também abordado pela Pedagogia da Infância, o cuidar e educar precisam estar indissociáveis.

Assim também, vida e aprendizagem constituem uma unidade indissolúvel. As unidades educativas, nas palavras de Bronfenbrenner (2002), não devem ser conglomerados distantes da vida da comunidade, nem da própria vida para a qual se espera que estejam preparando as crianças.

Um espaço habitável é aquele onde podemos rir, chorar, dormir, sonhar, jogar, aprender, descansar, alimentar-nos, relacionar-nos, descobrir, inventar, surpreender-nos, crescer e desfrutar. Em suma, é um lugar que promove a ludicidade e a livre expressão. Precisamos refletir sobre que representação de infância desejamos, para que os ambientes da Educação Infantil possam recriar esse lugar de vida. É essencial que esses espaços falem por nós, e que suas materialidades se tornem, como sugere Malaguzzi (1987), “cúmplices dessa ideia”. Além disso, como propõe Chartier (1990), esses ambientes devem representar “lutas de representações” das diversas infâncias.

Fotografia 54 – *Lugar de ludicidade e livre expressão*



Fonte: acervo do NEIM Celso Ramos.

Fotografia 55 – *Lugar de ludicidade e livre expressão*

Fonte: livro *Práticas Pedagógicas da Educação Infantil de Florianópolis* (Florianópolis, 2023).

Algo comum presente em quase todos os registros fotográficos encontrados e recolhidos nos acervos dos NEIMs é a evidente percepção de que, seja dada ou não a vez para que as crianças participem da organização dos espaços, elas os modificam. Com toda sua inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade, ludicidade e intensidade, imprimem no espaço seus saberes, sensibilidades e vontades.

Em seus estudos, Agostinho (2023) afirma que a criança é profundamente enraizada em um tempo e um espaço, sendo alguém que interage com essas categorias, influenciando-as e sendo influenciadas por elas. Assim, ao mesmo tempo em que é fruto de um contexto histórico-social-cultural, também subverte a ordem das coisas, imprimindo nela seus modos infantis de ser, realizando uma reprodução e produção da cultura na qual está imersa., A cultura infantil ganha vida e é vivida pelas crianças.

Os estudos realizados por Filho (2022) reiteram que as crianças trazem a marca da geração a que pertencem. Anunciando a novidade da qual são portadoras, elas nos apontam que o lugar da Educação Infantil deve ser um lugar de respeito profundo às infâncias, às suas muitas expressões e dimensões. Um lugar para sonhar e realizar seus sonhos de criança.

Este primeiro momento de acesso e análise dos dados documentais escritos e iconográficos dos NEIMs mostrou que, mais do que um espaço projetado para as crianças, o NEIM precisa *ser lugar de criança*. Os registros fotográficos representam visivelmente o que as crianças almejam e necessitam nos espaços de Educação Infantil: um lugar para viver suas diferentes infâncias, desenvolver suas múltiplas dimensões humanas, ser um lugar de ludicidade, movimento e quietude, e um espaço de livre expressão de quem são.

Foi possível perceber, por meio dos arquivos escritos e iconográficos guardados nos NEIMs, que, ao se apropriarem do espaço, as crianças vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, as paredes, os tetos, as materialidade, os arranjos, os colegas e os adultos. Elas criam condições para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, diversidade, coletividade, segurança, sossego e ludicidade.

As crianças transformam e mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe. Elas indicam caminhos de possibilidades, ao demonstrarem que, mesmo diante da dureza do espaço, da frieza e rigidez do tempo cronometrado, suas mãos traçam outros contornos, convidando-nos a construir com elas o lugar de Educação Infantil como seu lugar no mundo, como um lugar para toda gente.

Ficou evidenciado, neste primeiro movimento de pesquisa, que as materialidades circunscrevem espaços nas unidades educativas e refletem um espaço que se transforma em *lugar* pela habitação e ação destinadas a ele pelos sujeitos envolvidos no processo educativo-pedagógico. As crianças e os adultos experimentam esses espaços de muitas maneiras diferentes, com seus sentidos e percepções. O lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas, tornando-se um espaço vivido, que deve ser generoso e convidativo para todos, sem distinção.

A cultura escolar permite compreender normas, formas e contextos para se pensar os espaços coletivos da educação formal. Julia (2001) convoca os historiadores da cultura (ou aqueles que se propõem a traçar esse caminho) a ampliarem as lentes e interpretações por meio do que define como “caixa preta”, ou seja, adentrar o interior da Educação Infantil, observar as relações que ocorrem e afirmar que há maneiras específicas para este *lugar*, o que se demarca de cultura escolar.

Tem sido uma trajetória desafiadora entrar no ambiente educativo pelas lentes da pesquisa etnográfica, com foco nas materialidades arquitetônicas circunscritas a este espaço, para compreender a “caixa preta” (Julia, 2001) da Educação Infantil, que é permeada de relações e interações, as quais definem uma cultura própria, marcada pelas normas, condutas,

conhecimentos, valores e práticas educativas. Estas, por sua vez, são modelados no cotidiano concreto que envolve sujeitos, espaços e objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O motivo pelo qual escolhi traçar o caminho acadêmico vai ao encontro do meu desejo de colaborar, de alguma forma, com o campo educacional. Sobretudo, almejo que esta pesquisa possa contribuir e auxiliar futuros pesquisadores e educadores em seu exercício docente, assim como fortalecer o meu fazer pedagógico. Também desejo retribuir à RMEF um pouco do que ela tem me proporcionado, na oportunidade de constante crescimento na minha formação como professora. Acima de tudo, quero que esse movimento da pesquisadora e da profissional alcance o foco principal: as crianças em suas vivências, aprendizagens e pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos.

Além disso, espera-se que as discussões presentes nesta pesquisa possam favorecer reflexões sobre a estruturação de projetos arquitetônicos voltados às necessidades das crianças que frequentam os espaços educativos e às especificidades inerentes às faixas etárias atendidas. Projetos arquitetônicos que visem priorizar a qualidade pedagógica do atendimento à primeira etapa da Educação Básica, que incluam o bem-estar, a segurança, o conforto, a ludicidade, o contato com a natureza e com diferentes materialidades presentes nos espaços internos e externos das unidades educativas.

Projetos arquitetônicos que objetivam atendimento à Educação Infantil demandam ações intencionais, com planejamento que se assente na função educativa do ambiente, possibilitando a proposição de experiências educativas às crianças. O objetivo é “[...] ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças” (Florianópolis, 2010, p. 13), sobretudo por meio das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos; requisitos necessários ao desenvolvimento integral e saudável das crianças nos seus aspectos cognitivos, relacionais, físicos e de acessibilidade, possibilitando que elas vivam plenamente as suas mais diversas infâncias.

Registro que foi valoroso o movimento de rememorar e dialogar com minha trajetória educativa, acadêmica e profissional. Esta escrita encharca de sentido as vivências e experiências que atravessam minha constituição como pessoa e profissional. Alargada no diálogo daqueles que perpassam minhas relações, as ações dialéticas, dialógicas e democráticas me fazem ampliar a visão de mundo, permitindo que eu me altere, enquanto

também altero os espaços por onde transito.

Para interpretar historicamente as concepções de criança, infância e Educação Infantil nas estruturas arquitetônicas, nos espaços, tempos e materialidades das unidades educativas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF) entre 1976 e 2024, propomos uma análise abrangente. Utilizamos os diversos documentos curriculares dessa Rede, juntamente com as plantas arquitetônicas e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos Núcleos de Educação Infantil (NEIMs) selecionados, para identificar como a estrutura física foi ampliada e utilizada. Partimos da premissa de que, ao trabalhar com crianças pequenas, constrói-se uma cultura específica: a cultura da Educação Infantil.

Para atingir esse objetivo, expandimos a discussão além da análise documental mencionada acima, incluindo também uma análise iconográfica que reconstitui a história da RMEF, no contexto das flutuações histórico-sociais, considerando a micro-história de cada NEIM investigado.

Examinamos uma variedade de documentos curriculares elaborados pela Secretaria de Educação, como o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (1976); *Currículo Pré-escolar* (1981); *Apostila* (1982); *Programa de Educação Pré-Escolar* (1988); *Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (1996); *Síntese de Qualificação na Educação Infantil* (2000); *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas* (2004); *Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010); *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal* (2012); *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015); *Base Nacional Comum Curricular e os documentos Curriculares Municipais Da Educação Infantil De Florianópolis: Contextualização Curricular* (2020); *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2022). Essa análise, em diálogo com registros escritos, fotográficos, PPPs e plantas baixas, nos permitiu compreender os usos dos espaços e das materialidades, além das diretrizes para a organização dos tempos, espaços e rotinas.

Observamos que a RMEF fez escolhas significativas ao longo dos anos, tanto pela inclusão ou exclusão de objetos e mobiliário, quanto pela organização dos tempos e espaços, refletindo os diferentes projetos político-pedagógicos e a constituição de uma cultura material da Educação Infantil. Essa análise também nos ofereceu *insights* sobre a circulação de ideias e concepções a respeito da criança, da infância e da Educação Infantil, revelando os propósitos dos projetos educativos voltados para a educação das crianças pequenas na RMEF, especialmente em relação às ideias e concepções que foram ou não efetivamente

implementadas.

A análise das plantas arquitetônicas ampliou nossa compreensão sobre as dissonâncias identificadas em diversas pesquisas em relação ao cotidiano das instituições educativas. Isso nos permitiu destacar tanto as rupturas quanto as permanências (Vicente; Lahire; Thin, 2001), além das inovações introduzidas nos edifícios das unidades educativas. O aprofundamento na análise dos projetos arquitetônicos – especialmente nas plantas baixas – evidenciou a necessidade de uma colaboração mais estreita entre arquitetos e pedagogos. Essa colaboração é fundamental tanto nas áreas externas, como fachadas, parques, pátios, quadras esportivas e hortas, quanto nas áreas internas, que incluem salas de aula, banheiros, refeitórios, bibliotecas e ateliês.

Concluimos que o trabalho realizado com as crianças poderia ter avançado ainda mais se, desde a década de 1980, esses espaços e suas materialidades não tivessem sido limitados à ideia reducionista de que qualquer ambiente é adequado para crianças pequenas. Observamos que, até mesmo, as concepções não implementadas, revelam aspectos significativos da cultura material da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF).

Notamos que tanto os documentos curriculares quanto os projetos arquitetônicos foram elaborados como reflexos das gestões municipais, mas não encontramos conexões claras entre eles. Além disso, a mobília, os espaços e todas as materialidades constituem representações do projeto educativo almejado, evidenciando que não se pode dissociar uma instituição educativa de sua dimensão material. Verificamos que essas materialidades, por vezes, atuam como barreiras que impedem a implementação de novas concepções de Educação Infantil.

Em relação ao estudo dos oito Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs), partimos do pressuposto de que as mudanças no espaço e na utilização de tempos e materiais nessas unidades educativas ocorreram, em grande parte, devido à formação continuada, às pesquisas na área e às consultorias com especialistas das universidades locais. Ao finalizar nossa análise, percebemos que, longe de estarmos equivocadas, identificamos que o impulso desse processo se deu em decorrência de duas propostas curriculares distintas: as de 1988 e de 1996. Foi sob a influência da primeira que a Educação Infantil ganhou vida, e pela segunda, que ela se transformou.

O mergulho nos 8 NEIMs, especialmente por meio dos registros iconográficos e das memórias de seus protagonistas em documentos escritos, nos permitiu concluir que a organização do espaço tem sido uma preocupação constante desde suas inaugurações. Ao

longo do tempo, essa questão foi reforçada tanto pelas iniciativas da SME, através de formações e documentos curriculares, quanto pela colaboração com a UFSC. A presença inicial da UFSC e, posteriormente, da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, foi crucial na formação dos arquitetos responsáveis pela estrutura física dessas instituições, além de ser onde se formaram as primeiras professoras.

Essas universidades contribuíram ainda para a realização de pesquisas de pós-graduação e estágios supervisionados no curso de Pedagogia, aproximando teoria e prática de maneira significativa. A análise de fontes, documentos curriculares, plantas arquitetônicas, fotografias, memórias, PPPs e pesquisas na área revelou dados que nos ajudaram a ir além do que inicialmente percebemos. Por meio do cruzamento dessas fontes, ficou evidenciado que a compreensão de documentos - sejam plantas, fotografias ou textos escritos - não pode se restringir ao que é visível; é essencial investigar como esses materiais foram concretizados no *espaço vivido* e transformados em lugar.

Quanto à relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, a pesquisa mostrou que as ações implementadas nos 8 NEIMs ao longo dos anos sempre buscaram garantir os recursos necessários para a aplicação efetiva da proposta pedagógica defendida nos documentos curriculares. Por meio de imagens, memórias e investigações, identificamos “rupturas e permanências” (Vicente, Lahire e Thin, 2001) algumas práticas educativas. Observamos resistência a novos modelos em várias situações, tanto em práticas cotidianas quanto em concepções sobre a criança e a infância, onde, em certa medida, o próprio espaço e os recursos disponíveis justificavam essas permanências.

Notamos que a utilização dos espaços nas unidades educativas, em diferentes momentos investigados, esteve intimamente ligada à evolução da percepção sobre as crianças, alinhando-se às orientações dos documentos curriculares, tanto da rede quanto dos nacionais, e ao PPP das instituições, que se destacam ao utilizar diversas imagens para apresentar seu trabalho. Nesse contexto, identificamos as *engenhosidades* dos protagonistas e *microrresistências* que geraram *microliberdades*; esses indivíduos não se deixaram aprisionar pelo cotidiano da unidade educativa, mas o manipularam silenciosamente, transformando-o em um espaço de criação e invenção, um verdadeiro laboratório de novas possibilidades. Assim, comprovamos que, embora exista um poder instituído pelos materiais e pelo espaço, sempre há espaço para a resistência.

Acreditamos que os documentos curriculares teriam uma aplicação mais eficaz se fossem acompanhados de condições concretas relacionadas ao tempo, espaço e materiais disponíveis. Além da resistência já identificada, é fundamental destacar que as bases

materiais, físicas e de recursos humanos frequentemente não correspondem às necessidades práticas. Muitos documentos curriculares da rede não consideram as condições reais de espaço e materiais, permanecendo, assim, na esfera das ideias, teorias e ideais.

É interessante refletir sobre como a cultura da prescrição se manifesta no contexto educacional, muitas vezes sem que existam condições reais para sua implementação. Ao elaborar documentos ou planejamentos, a intenção é, de fato, garantir que se tornem realidade? Ou a criação desses documentos acaba se tornando uma formalidade, sem o devido respaldo nas condições necessárias para sua efetivação?

No contexto da SME, por exemplo, pode-se questionar até que ponto é eficaz elaborar políticas e diretrizes sem assegurar os recursos e o suporte adequados para que as escolas as coloquem em prática. Além disso, será que as unidades educativas, ao desenvolverem seus PPPs, dispõem de meios concretos para transformar essas ideias em ações, ou esses projetos acabam ficando apenas no papel?

No nível dos professores que atuam diretamente em sala de referência, também podemos levantar a questão: qual é o impacto de planejamentos pedagógicos que não se concretizam? Como os professores lidam com a realidade de planejar sem a garantia de que terão os recursos ou o apoio necessário para implementar o que foi pensado? Ao refletirmos sobre essas questões, talvez possamos compreender melhor os desafios do sistema educacional, que, por um lado, é pressionado a formalizar compromissos e, por outro, carece das condições estruturais para realmente cumpri-los.

Entretanto, vale considerar que discursos antes silenciados, como o da linguagem arquitetônica do projeto Ipuf, por exemplo, emergiram a partir dos usos observados nos NEIMs investigados. Por exemplo, um pátio projetado pela arquiteta, que antes era apenas um hall, atualmente funciona como refeitório e, por que não, como uma praça. Uma antiga sala médica agora é uma sala multiuso. Essa diversidade de fontes nos permitiu compreender o que Certeau (1994) chamou de “consumidores criativos”, ou seja, as iniciativas de diretoras e professoras que surgiram a partir das estratégias subjacentes às políticas públicas da época, especialmente no que se refere às táticas de uso do espaço e das materialidades.

Dessa forma, podemos concluir que elas exploraram diversas maneiras de agir, encontrando brechas e experimentando novas possibilidades no trabalho com crianças pequenas. Essa compreensão, aliada à noção de cultura material proposta Frago (1995), permitiu-nos observar a mobilização de adultos e crianças, seus corpos e mentes, bem como as diversas linguagens de resistência, conservação e inovação, constituindo, assim, o conjunto da cultura material da Educação Infantil.

Considerando que a educação de crianças pequenas em contextos coletivos se pauta por um conjunto de aspectos institucionalizados que definem a Educação Infantil como organização e também geram uma cultura própria, ao longo da investigação foi possível consolidar o princípio de que essa cultura se caracteriza por sua especificidade no âmbito da cultura escolar.

Ao refletir sobre os fatores que determinam uma cultura escolar, levamos em conta a função social e educativa da Educação Infantil e da escola, analisando tanto suas semelhanças quanto suas distinções. Essa análise revelou características únicas da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à sua criação, funções, contextos e às necessidades específicas das crianças pequenas, que muitas vezes não são contempladas nos estudos sobre cultura escolar.

Durante a pesquisa, percebemos que os parâmetros pedagógicos aplicados às instituições que atendem essa faixa etária, muitas vezes, são inadequados. Ao examinar as mudanças e permanências nos conteúdos dos documentos relacionados à Educação Infantil, identificamos orientações sobre a organização do espaço e do tempo, além de analisar a estrutura material. Esses elementos forneceram pistas sobre a circulação de ideias e representações de criança, infância e Educação Infantil, permitindo uma compreensão mais profunda dos objetivos dos projetos educacionais.

A análise desses documentos revelou que cada escolha reflete representação/ões subjacente sobre a criança, a infância, a Educação Infantil e também sobre sociedade. A interação entre esses aspectos resulta na formação de uma cultura própria da Educação Infantil. Ao investigar as práticas, significados e usos na Educação Infantil da RME e ao observar as indicações sobre espaços, tempos e materialidades nos documentos curriculares, percebemos que essa cultura se desenvolve de maneira a reconfigurar o papel da criança na relação educativa. Isso conferiu à criança um protagonismo que, algumas vezes, lamentavelmente, não foi adequadamente captado pelas propostas arquitetônicas ou materiais, evidenciando um descompasso em relação às inovações pedagógicas de cada período. Contudo, na perspectiva de uma pesquisa na campo da história, compreendemos que cada período representa suas próprias nuances, assim como se refletem nas propostas/documentos, ações e vivências. Destacamos essa compreensão para evitar o anacronismo, um risco recorrente nesse tipo de análise.

A relação entre as propostas analisadas nos PPPs e os espaços e estruturas arquitetônicas permitiu-nos, ao longo da pesquisa histórica, compreender não apenas alguns aspectos dessa experiência, mas também a interconexão entre seus elementos históricos,

arquitetônicos, filosóficos, políticos, ideológicos, culturais e pedagógicos, que formam a cultura da Educação Infantil na RMEF.

Como aponta Frago (2001), cada modalidade educacional desenvolve sua própria cultura, essas diferenças se acentuam ao se compararem os distintos níveis de educação. A Educação Infantil, em ambientes coletivos, adquire características únicas, influenciadas pela ocupação dos espaços, pela organização do tempo e pela disposição dos materiais. Esses aspectos estabelecem uma distinção em relação aos níveis subsequentes, evidenciando os traços que definem uma cultura específica para a Educação Infantil.

A pesquisa corroborou a hipótese de que existe uma cultura própria da Educação Infantil, ao identificarmos mudanças, escolhas e abrangências nas ações de gestores, arquitetos e educadores nas unidades educativas estudadas. O estudo empírico revelou uma especificidade marcada pela tenra idade das crianças, pelas materialidades necessárias e pela estrutura arquitetônica, que se tornou essencial. Esses fatores se entrelaçam com conhecimentos didáticos emergentes de práticas pedagógicas adaptadas para atender às necessidades de educar e cuidar de crianças pequenas, de maneira distinta da abordagem tradicional adotada pela escola a partir do Ensino Fundamental.

As práticas cotidianas evidenciam uma cultura própria, moldada pela interação com o espaço, as materialidades e o tempo, assim como pela vivência compartilhada entre adultos e crianças em instituições de Educação Infantil. Nas unidades educativas pesquisadas, as representações de criança, infância e Educação Infantil manifestam-se de diversas maneiras. Observou-se que as práticas pedagógicas são, na maioria das vezes, intencionalmente projetadas para valorizar a voz e a criatividade das crianças, permitindo que elas participem ativamente de seu processo de aprendizagem. Os ambientes acolhedores, decorados com materialidades que estimulam a exploração e a interação, refletem uma visão de infância que vai além do cuidado básico, reconhecendo as crianças como agentes de sua própria educação.

Além disso, o planejamento fundamentado nos documentos curriculares da RMEF, que orientam propostas lúdicas e colaborativas, além de incentivar a descoberta e a expressão individual, demonstra uma compreensão profunda das necessidades e interesses das crianças. Essa abordagem promove um ambiente onde elas se sentem seguras e valorizadas, como foi possível perceber em algumas das imagens utilizadas nesta dissertação, que permitiram tais interpretações.

No entanto, nem sempre essa teoria se reflete nas práticas diárias. Por exemplo, também observamos, em imagens iconográficas, brinquedos fora do alcance das crianças e a

falta de acesso a materiais não estruturados. Apesar dessas limitações, a abordagem teórica enfatiza a importância da cultura material na primeira etapa da Educação Básica, ressaltando a necessidade do uso adequado e da disponibilidade de materiais, assim como das relações interpessoais no processo educativo. Isso cria um espaço que legitima e enriquece as experiências infantis, alinhando-se ao conceito de representação proposto por Chartier (2009).

Ao longo da pesquisa, identificamos materiais específicos, como tapetes, almofadas, espelhos, tintas, brinquedos, areia e árvores no parque, que são fundamentais para a organização do trabalho com as crianças. A arquitetura e as materialidades desses ambientes refletem diretamente as concepções pedagógicas, estabelecendo saberes e práticas que formam uma cultura material singular. Sem essa cultura material, seria inviável implementar um projeto educativo que atenda às necessidades e objetivos historicamente atribuídos à Educação Infantil.

Observamos, ainda, uma transformação na composição material com a inclusão de novos objetos pedagógicos, como pedrinhas, frutos, flores, terra, água e barro, que trazem *um pouco do mundo* para dentro das instituições de Educação Infantil, singularizando ainda mais sua cultura material. É fundamental destacar que, até os dias de hoje, persiste, em alguma proporção, a ideia de que o trabalho na Educação Infantil ocorre exclusivamente em ambientes com mesas e cadeiras para todas as crianças, que devem permanecer sentadas. Essa noção revela a influência duradoura da cultura escolar nas práticas realizadas nos espaços destinados à Educação Infantil.

Assim como a cultura escolar se expressa por meio de uma estrutura física e organizacional, circunscrita por símbolos e modos de agir, a cultura da Educação Infantil também é moldada por ausências, pela inclusão de diferentes materiais e por práticas específicas que visam atender às necessidades das crianças pequenas. Reconhecer a existência de uma cultura na Educação Infantil implica entender que ela se manifesta por meio da ação pedagógica, que pode tanto perpetuá-la quanto transformá-la. Embora os documentos que regulamentam a Educação Infantil apontem para uma inclusão das crianças, a realidade, muitas vezes, é moldada por adultos, gestores, arquitetos e pedagogos que impõem suas crenças, valores e escolhas, resultando em práticas que nem sempre refletem as necessidades e perspectivas das próprias crianças.

A transformação não se dá apenas pela simples declaração de princípios em documentos; estes se tornam *letra morta* se não forem internalizados pelos professores e traduzidos em práticas concretas. A construção de uma cultura *na e para a* Educação Infantil

se dá, portanto, por meio de ações, omissões, escolhas e mudanças.

Para entender essa cultura, é necessário investigar os espaços educativos, tanto internos quanto externos, e observar como adultos e crianças se relacionam entre si e com o ambiente, o tempo e as materialidades. A análise dos 8 NEIMs revelou que houve uma ressignificação significativa das práticas educativas em relação às estruturas arquitetônicas e aos recursos disponíveis. Observamos que os protagonistas foram capazes de criar alternativas e transgredir as imposições arquitetônicas e materiais.

Ao explorar como esses protagonistas utilizaram os recursos oferecidos, percebemos que essa ação se torna um objeto teórico que enfatiza a indissociabilidade entre educação e cuidado, ao traduzir normas e saberes em práticas efetivas. Essa indissociabilidade exige atenção especial à infraestrutura, ao espaço físico e sua organização, efetivando a abordagem do espaço físico na Educação Infantil como um *terceiro educador*, conforme abordado por Gandini (1999), citado por diversas vezes no documento *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2012). O espaço deve ser, necessariamente, bem planejado para possibilitar o desenvolvimento físico, intelectual e emocional das crianças, organizado de acordo com a faixa etária e propondo desafios cognitivos e motores. O espaço também deve estar povoado de materialidades que retratem a cultura e o meio social em que as crianças estão inseridas.

Concluimos que existe uma cultura da Educação Infantil, composta por especificidades e singularidades, que vai da organização – e aqui destacamos os aspectos das estruturas arquitetônicas – à ressignificação do papel do professor. A experiência porporcionada por esta pesquisa nos ensinou muito: relembrou-nos que cada criança é única e que os objetos carregam histórias; também nos fez refletir sobre o acolhimento, mas também sobre a frieza e impessoalidade de alguns espaços criados para educar e cuidar. No entanto, também refletimos que essa realidade pode ser superada com a colaboração de diversas áreas e profissionais comprometidos em transformar os espaços educativos que temos em ambientes que valorizem a criança como protagonista de seu aprendizado; espaços que reconheçam a diversidade das experiências das diferentes infâncias vividas, promovendo uma Educação Infantil que respeite a individualidade, a criatividade e o potencial de cada uma delas, favorecendo seu desenvolvimento integral e sua participação ativa na construção do conhecimento.

FONTES

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

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social. **Currículo Pré-escolar**. 1981.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social. **Apostila referente aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro**. 1982.

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

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

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

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

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

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

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, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Memórias:** Unidades Educativas. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis:** Recontextualização Curricular. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FLORIANÓPOLIS. Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2023.

PPPNEIMAG. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Anjo da Guarda. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMBTV. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Bem-Te-Vi. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMCL. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Vinculado Costa da Lagoa. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMCR. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Celso Ramos. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMVT. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Maria Dias. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMH. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Hassis. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMMB. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Maria Barreiros. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

PPPNEIMVT. Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Vó Terezinha. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2024.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Educação Infantil e as Crianças: Que “Lugar” é Este?** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. O Espaço da Educação Infantil e as Crianças: Que “Lugar” é Este? In: FILHO, Altino José Martins. **Criança Pede Respeito: Docência na Educação Infantil**. Tubarão: Copiart, 2023.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335- 344, maio-ago. 2004.
- AZEVEDO, Giselle; BASTOS, Leopoldo Eurico Gonçalves. Qualidade de vida nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente. In: DEL RIO, Vicente. DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Coleção PROARQ, Contra Capa, Rio de Janeiro, 2002.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** /S. Barbieri; Barouck, A.J.; Maria Cristina Carapeto L. Alvez, org. São Paulo: Blucher, 2012. Coleção Interações.
- 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.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, Ltda, 2004.
- BARROS, Armando Martins de. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, C. (Org.) **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 69-84.
- BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, José D’Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005
- BARROS, José D’ Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

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: 31 de out. 2021

BENITO, Agustín Escolano. La arquitectura como programa. Espacio - escuela y curriculum. **Historia de La Educación**. Vol. XII - XIII (1993 - 94), p. 97 - 120.

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

BENITO, Agustín Escolano. Patrimônio 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: 11 nov. 2023.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra. Col. Feminismos Plurais. 2020.

BEZERRA, Maurícia Santos de Holanda. **O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

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. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional**. Brasília, 1975.

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

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2004.

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, 2009a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009c.

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

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. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: A Escola dos Annales 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista. 2 ed. 1992.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 3. ed. (revisada e ampliada). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAETANO, Michele Mafra. **ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: desafios e pertencimentos na construção dos espaços educativos**. 2022. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2022.

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 em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 1990. p. 177-229.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.** 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Etnografia de arquivos – entre o passado e o presente. **Matrizes**, ano 3, n. 2, p. 171-186, jan./jul. 2010.

COSTELLA, Antonio F. A censura nos impérios lusitano e brasileiro. In: MELO, José Marques. **Síndrome da Mordação.** São Bernardo do Campo (SP): Universidade Metodista, 2007

DÉOUX, Suzanne. **Bâtir pour la santé des enfants.** Editora: Medieco Éditions, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia.** Ribeirão Preto, v. 36, p. 21-32. 2007.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas:** o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil.** 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FARIA, A. B. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: **Territórios da infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 14, p. 19-34, 2000. (Número Especial: 500 anos de educação escolar).

FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo, Dominus/Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP). 1966.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo. Cortez, 1989.

FERREIRA, Leticia; LOWENKRON, Laura. **Etnografia de documentos:** Pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/archeion>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 01, DE 04 DE OUTUBRO DE 2017**. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. 2017.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 18.494, de 11 de abril de 2018**. Unifica a denominação das instituições públicas da Educação Infantil e unidades educativas da Rede Municipal de Ensino fundamental do município de Florianópolis. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208 p.

FRAGO, Antonio Viñao. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. In: **História de la Educación**, v. 12- 13, p. 17-74, 1993/1994.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRAGO, Antonio Viñao; 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.

FRAGO Antonio Viñao. 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

FRAGO, Antonio Viñao. Fracasas las reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da educação (Org.) **Educação no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Augustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **História da Educação, arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15- 91.

FRAGO, Antonio Viñao. 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, maio-agosto 2008, p.9-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29059>

FREHSE, Fraya. Os informantes que jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 36, p. 131-156, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

FROEBEL, Friedrich W. A. **A Educação do Homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. POA: ArtMed, 1999.

GATTI, Benardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Lider Livro Editora, 2007.

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.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa**: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos. 2011. 307 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2011.

GORE, Jennifer. M.. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9- 20.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 8 fev. 2007.

HOYUELOS, A. **Loris Malaguzzi**: una biografía pedagógica. Madrid: Moratta, 2020.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. ed. 1. São Paulo: Phorte, 2020.

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, 2001, p. 9-43

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

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marié-Agnès Chauvel; Prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPESA, Luma Louise Sousa; IPIRANGA, Ana Silvia Rocha. **Etnografando arquivos históricos**: caminhos possíveis para pesquisas em estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade*, p. 35-69, 2021, 28(96).

MARINHO, Heloísa. **Vida e educação no jardim de infância**. Programa de Atividades. Rio de Janeiro: Conquista, 1952.

MARTINIAN, Maristela Costa; SILVA, Rubens Alves da. **A pesquisa etnográfica no arquivo pessoal de Nelson Coelho de Senna**. *Archeion Online*, João Pessoa, v. 5, n.1, p.40-53, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/archeion>.

MARTINS FILHO. Altino José. **Criança pede respeito**: docência na Educação Infantil. 4 ed. Tubarão: Copiart, 2023.

MELLO, Guiomar Namó. Políticas públicas de Educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 5, nº 13, sep./dec. 1991.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 18 mar 2020.

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

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **DO OUTRO LADO**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001.

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.

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Internacional dos Direitos das Crianças**, 1989.

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.

PHILLIPE, Perrenoud. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord). **As crianças - contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRADO, Guilherme do Vale Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2000

RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RAMBO, Mirian Hossa. **Na prática a teoria é outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 290 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 61 -71, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10547> Acesso em: 23 mai. 2023

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, jul.-ago. 2019. p. 95-118.

RODRIGUES, Gabriela Vargas. **ARQUITETURA ESCOLAR: recomendações projetuais para a inclusão da criança com autismo**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2019.

RODRIGUES, Bárbara Luiza Ludvig. **Documentos Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – (1996–2020): materialidades, currículo e representações**. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense - Programa de pós-graduação em Educação, Camboriú, 2022.

RONDON, Cíntia Ribeiro. **PÁTIOS INVISÍVEIS: a dimensão do verde na educação infantil**. 2014. 450 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da cultura) - Departamento de Pós-Graduação em Educação, Arte e história da cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da educação infantil brasileira nos anos 1990**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, mimeo, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006. 52 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ªed. São Paulo: Edusp, 2006.

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.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord). **As crianças - contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 07-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P.17-39

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, nº 112, p.7-32, março/2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

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 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 (Orgs.) **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.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VASCONCELLOS, Vera Maria de. Infância e Crianças visíveis. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria de. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007. p.7-23

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

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, 2011, p. 19-41

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WALTRICK, Rose Eliane de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil na rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

ZILIANI, Vicente Carlos. **ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: Temáticas e sentidos do tratamento do espaço escolar na produção científica nacional na área da educação** (2009-2021). 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, Campo Grande – MS, 2022.