

ADRIANA DE SOUZA BROERING

**ARQUITETURA, ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: A
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS (1976 – 2012)**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – PPGE/FAED/ UDESC – Linha de História e Historiografia da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive

**FLORIANÓPOLIS
2014**

B865a Broering, Adriana de Souza
Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação
infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis
(1976-2012). / Adriana de Souza Broering - 2014.
439 p. : il. color. ; 21 cm

Orientadora: Dr. Gladys Mary Ghizoni Teive

Bibliografia: p. 397-421

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2014.

1. Educação infantil. 2. Orientações curriculares. 3.
Arquitetura escolar. 4. Cultura e educação. I. Teive,
Gladys Mary Ghizoni. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina. Programa de pós-graduação em Educação. III.
Título.

CDD: 372.21 - 20.ed.

ADRIANA DE SOUZA BROERING

**ARQUITETURA, ESPAÇO, TEMPOS E MATERIAIS: A
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS (1976 – 2012)**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado – PPGE/FAED/ UDESC – Linha de História e Historiografia da
Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora: _____
Professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Coorientador: _____
Professor Dr. Marcus Levy Albino Bencostta
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Membros: _____
Professor Dr. Agustín Escolano Benito
Universidad Europea Miguel de Cervantes – Valladolid -
Espanña

Professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense - UFF

Professor Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, abril de 2014

Dedico este trabalho às mulheres corajosas e sensíveis de minha família que, pelo exemplo de suas vidas, me deram e dão muito orgulho e tantas alegrias:

minhas avós Adelina Turnes Besen e
Maria Oliveira de Souza;
minha mãe Verena Besen de Souza;
minhas filhas Juliana e Neide Lara.

AGRADECIMENTOS

À professora dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, orientadora desta pesquisa, agradeço o apoio, as leituras, os sorrisos, as considerações e a atenção durante todos esses meses. Agradeço, sobretudo, porque aceitou o desafio de orientar uma pesquisa histórica no campo da educação infantil, acreditando desde o início na proposta desse trabalho.

Ao professor dr. Marcus Levy Albino Bencostta, coorientador desta pesquisa, agradeço pelas aulas em 2011. Pela produção acadêmica, pela empatia e por permitir que essa trajetória pudesse ser mais leve.

Ao professor dr. Agustín Escolano Benito, por sua valorosa e objetiva contribuição na qualificação, pelas palavras e o incentivo ao tema escolhido. Por ter aceitado participar dessa banca, nos presenteia com sua sabedoria e comprova o seu grande envolvimento com a história da educação e sua dedicação a ela.

À professora dra. Eloísa Acires Candal Rocha, que, com sua experiência e conhecimento em educação infantil, contribuiu de maneira ímpar no momento da qualificação. Agradeço todas as orientações, pelas indicações no encaminhamento da pesquisa, pelos sorrisos, por sua sensibilidade e paciência diante de minhas limitações.

À professora dra. Luciana Esmeralda Ostetto, pelos muitos ensinamentos, pela generosidade e apoio em tantas caminhadas; pelas trocas e por estar sempre presente, compartilhando e ensinando como fazer dos nossos espaços educativos um lugar que também acolhesse o coração.

Ao professor dr. Norberto Dallabrida, pelas importantes contribuições na qualificação e como professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, com conhecimentos da educação e comprometimento com ela.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela política de incentivo à pesquisa, por possibilitar aos profissionais da educação básica dedicação exclusiva aos estudos. Aos profissionais da área, por sua grande contribuição à pesquisa, com suas narrativas, e com os documentos colocados à minha disposição, especialmente a Sonia Dutra Luciano, Sandra Maria da Graça Pereira, Maurício Efe, Janete Aparecida de Oliveira da Silva e Sônia Cristina de Lima Fernandes.

À arquiteta Vera Lúcia da Silva pela gentileza, sutileza, compromisso e dedicação em fazer do mundo um lugar melhor.

Às crianças e famílias da creche Nossa Senhora Aparecida, pela convivência, pelas trocas e o aprendizado constante no cotidiano, especialmente a Rosemari Vieira, Ana Santana Cunha, Janete Cassia Romão, avós da creche; às mães da creche, Tamires Maria Vieira, Ana Paula Cunha e Thaís Cassia Romão.

Às professoras Carmem Vera Pereira Wendhausen, Vera Nory, Christini Souza, Cleuza Trebien, Alcileia Medeiros Cardoso e Ilona Freire Rech, por se colocarem à disposição e colaborarem decisivamente nesta pesquisa.

Às amigas Márcia Buss-Simão e Monica Marçal, pelas leituras, incentivos e tantas interlocuções.

Ao meu marido João Batista, pela vida vivida, por nossas filhas, pelo incentivo e apoio aos estudos desde o tempo em que ainda éramos adolescentes.

Às minhas amadas filhas Juliana e Neide Lara, por todo o amor e alegrias que me dão, e por me ajudarem a ser mãe. Vocês são as minhas melhores escolhas.

A meus pais Rogério e Verena, pelos ensinamentos, pela perseverança e pelos exemplos de vida, pois deles vieram os valores que carregarei para sempre.

Aos meus amados irmãos Anésio, Beatriz, Rogério, Patrícia, Rafael e Aline: vocês são muitos importantes na minha vida; obrigada por estarem sempre comigo.

Agradeço aos professores e funcionários da creche Nossa Senhora Aparecida, aos de ontem e aos de hoje. A todos, dos mais antigos aos mais novos, especialmente aos engajados, que procuram ampliar seus saberes e fazeres.

Às minhas queridas amigas Inelve Favaretto Garbin, Silvia do Nascimento Cameu, Vera Nory, Marcia Kock Viana, Caroline de Gouvêa Mosimann, companheiras de longa data, cuja amizade se fortaleceu pelo comprometimento sempre presente no trabalho desenvolvido junto às crianças da creche Nossa Senhora Aparecida.

Aos amigos de turma do mestrado, pelas trocas e reflexões sobre educação, vida acadêmica e profissional nos encontros de aula e de confraternização.

À Caroline Batistello Cavalheiro, amiga com que o mestrado me presenteou. Agradeço por sua generosidade em me ouvir e ajudar com ações e palavras decisivas para chegar até aqui.

À Ana Regina Barcelos Ferreira, uma grande amiga que chegou pela profissão. Agradeço pelo incentivo, pelas gentilezas e todo o carinho.

À Patrícia Regina Silveira de Sá Brant, amiga e *madrinha*, que compartilhou experiências de viagens, de conquistas, de estudo e de vida.

Enfim, a todos os que estiveram presentes nesse desafio e me ajudaram a sorrir.

RESUMO

BROERING, Adriana de Souza. Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976 – 2012). Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

Esta pesquisa se insere no campo da História da Educação e da História Cultural e tem por objeto central a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Objetiva construir uma interpretação histórica das concepções de arquitetura, espaço, tempo e materiais dessa rede, de 1976 a 2012. Parte do pressuposto de que tais concepções são construídas social e historicamente e contribuem para a produção de uma cultura específica no campo da educação infantil. Utiliza como bases teóricas os conceitos de estratégia, táticas e consumidores criativos, de Michel de Certeau, e o de cultura escolar, de Antonio Viñao Frago, ressignificado-o na tentativa de elucidar a existência de uma cultura da Educação Infantil. No que se refere às bases metodológicas, privilegia a análise de documentos impressos e iconográficos, a história oral e o estudo de caso. Recolhe indicações sobre espaço, tempo e materialidades nos 5 documentos curriculares produzidos pela rede municipal entre 1976 e 1996, analisados em interface com depoimentos de coordenadores, com algumas pesquisas e teorias da área da infância. Oferece uma panorâmica das construções realizadas pelo município de Florianópolis e das plantas arquitetônicas das creches construídas por diferentes gestores municipais. 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 rede e, num estudo de caso, investiga a creche Nossa Senhora Aparecida, uma das quatro instituições que seguem o padrão na década de 1980. Analisa o processo de utilização de espaços, tempos e materialidades dessa instituição, em interface com as orientações curriculares e arquitetônicas, os registros fotográficos, as memórias de diretores, professores, mães e *crianças de ontem*. Conclui que a transformação dos espaços educativos é uma experiência singular e não está apenas relacionada 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. 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. Amplia 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 e que, tanto uma como as outras, mostram o projeto educativo posto em ação nas instituições.

Palavras-chave: Educação Infantil. Orientações Curriculares. Arquitetura. Espaço. Materialidades. Cultura da Educação Infantil.

ABSTRACT

BROERING, Adriana de Souza. Architecture, Spaces, Time And Materials: The Childhood Education In School District Of Florianópolis (1976-2012). Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

This research belongs to the field of History of Education and Cultural History, and its central object is childhood education of Municipal School District of Florianópolis. The objective is the construction of a historical interpretation of the concepts of architecture, space, time and materials, from 1976 to 2012. It assumes that such conceptions are socially and historically constructed and contribute to the production of a specific culture in the field of early childhood education. It uses the theoretical concepts of strategy, tactics and creative consumers of Michel de Certeau and the scholar culture of Antonio Viñao Frago to elucidate the existence of a culture of Early Childhood Education. With regard to the methodological approach, this study favors the analysis of printed primary sources, as well as iconographic documents, oral history and case studies. It collects directions about space, time and materiality in the five curriculum documents produced by the municipal network between 1976 and 1996, which are analyzed in interface with testimonials from coordinators and with some researches and theories in the area of childhood. It provides an overview of the constructions carried out by the county of Florianópolis and architectural plans of municipal kindergartens built by different municipal managers. It investigates the continuities, ruptures and innovations about

their material culture, probing the analysis of the architectural model proposed by the Institute of Urban Planning of Florianópolis – *standard - IpuF* - characterized as the first pattern of network construction, and in a case study, it investigates the day nursery of Nossa Senhora Aparecida, one of the four institutions that follows the pattern during the decade of 1980. It analyzes the use of space, time and materiality of that institution, interfaced with the curricular and architectural requirements, the photographic records, the memories of principals, teachers, mothers and *children of yesterday*. It concludes that the transformation of educational spaces is an unique experience and it is not only related to the curricular orientations, but especially to the experiences and views of their protagonists, and it is therefore related to how subjects make use of the curriculum and architectural requirements the material resources that are available to them. Everything leads to a concept of culture of early childhood education that was created here and based on this study, I understand how the meanings and the senses were produced in the pedagogical action. It expands the understanding that architecture and materiality that comprise the educational spaces for small children need to be considered as important elements of the curriculum and that either one or the other, show the educational project put into action in the institutions.

Keywords: Early Childhood Education. Curricular Orientations. Architecture. Space. Materiality. Culture of Childhood Education.

RESUMEN

BROERING, Adriana de Souza. *Arquitectura, Espacios, Tiempos Y Materiales: La Educación Infantil En La Red Municipal De Enseño De Florianópolis (1976-2012)*. Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

Esta investigación se inscribe en el campo de la Historia de la Educación e Historia Cultural, el objeto central es la educación de la crianza en la Red Municipal de Escuelas de Florianópolis. El objetivo es la construcción de una interpretación histórica de los conceptos de la arquitectura, el espacio, el tiempo y los materiales de la red, entre 1976 y 2012. Supone que estas concepciones son social e históricamente construidas y contribuir para la producción de una cultura concreta en el ámbito de la educación infantil. La investigación utiliza los conceptos y fundamentos teóricos de la estrategia, las tácticas y los consumidores creativos de Michel de Certeau y la cultura de la escuela de Antonio Viñao Frago, reformuladas para dilucidar la existencia de una cultura de la Educación Infantil. Cuanto a las bases metodológicas, valoriza el análisis de fuentes impresas y iconográficas, la historia oral y el estudio de caso. Recopila direcciones sobre el espacio, el tiempo y la materialidad en los 5 documentos curriculares producidos por la red municipal entre 1976 y 1996, se analizan en testimonios de interfaz de ingenieros y algunas investigaciones y teorías en el ámbito de la infancia. Proporciona una visión general de las construcciones llevadas a cabo por el municipio de Florianópolis y planos de arquitectura de los jardines de infancia municipales construidos por diferentes

administradores. Investiga las continuidades , rupturas e innovaciones en su cultura material, profundizando el análisis del modelo de arquitectura propuesto por el Instituto de Planeamiento Urbano de Florianópolis - *estándar - IpuF* - caracterizado como el primer patrón de construcción de la red, y un caso de estudio acerca de guardería Nossa Senhora da Aparecida, una de las cuatro instituciones que siguen el patrón en la década de 1980. Analiza el uso del espacio, el tiempo y la importancia relativa de esa institución, en interfase con los requisitos curriculares y arquitectónico, registros fotográficos , los recuerdos de los directores, maestros, madres y *niños de ayer*. Concluye que la transformación de los espacios educativos es una experiencia única y no sólo en relación con los requisitos del plan de estudios, pero sobre todo las experiencias y puntos de vista de sus protagonistas, y por lo tanto tiene que ver con cómo los sujetos utilizan el plan de estudios y los requisitos arquitectónicos las materialidades que están disponibles para ellos. Todo conduce a un concepto de cultura de la educación en la primera infancia, que es lo que fue construido aquí y por medio del estudio, yo entiendo cómo los significados y los sentidos producidos en la acción pedagógica. Se expande el entendimiento de que necesitan la arquitectura y la materialidad que comprenden los espacios educativos para los niños pequeños para ser considerados como elementos importantes del plan de estudios y que, o bien uno o el otro , mostrar el proyecto educativo puesto en acción en las instituciones.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia. Directrices Curriculares. Arquitectura. Espacio. Materialidad. Cultura de la Educación Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Sala de aula</i> do Jardim de Infância do sistema educativo de Frederico Froebel	101
Figura 2 - Vista frontal da capela de Santo Antônio e Maria Gorete, em 1976	137
Figura 3 - Primeira tentativa de construção da planta baixa da "nova escola"	142
Figura 4 - Segunda tentativa de construção da planta baixa da "nova escola"	143
Figura 5 - Planta baixa da Creche Monsenhor Frederico Hobold.....	260
Figura 6 - Planta baixa da Creche Pantanal, atual creche Nossa Senhora Aparecida	260
Figura 7 - MEC/2006, espaço inespecificado	275
Figura 8 - Instituição da rede municipal de Florianópolis - novo padrão arquitetônico do município.....	275
Figura 9 - Planta da fachada creche Nossa Senhora Aparecida – Pantanal	287
Figura 10 - Planta baixa com detalhamento da implantação da creche Nossa Senhora Aparecida	288
Figura 11 - Vista aérea do bairro Pantanal	291
Figura 12 - Professoras e funcionários da creche Nossa Senhora Aparecida (1989).....	296
Figura 13 - Crianças na sala do berçário em 1989	301
Figura 14 - Crianças em atividade de arte – NEI Coloninha	307
Figura 15 - Grupo de crianças na sala do maternal II em 1990	309
Figura 16 - Grupo de crianças na sala do maternal II em 1992	310

Figura 17 - Grupo de crianças na sala do II° e III° períodos em 1993	315
Figura 18 - Imagens da sala do maternal II em 1996	320
Figura 19 - Crianças na sala do maternal II em 1996	323
Figura 20 - Mutirão dos profissionais para reforma da mobília em 2001	326
Figura 21 - Crianças na sala do vídeo, em 2001, antiga sala médica.	328
Figura 22 - Crianças na sala do 1° período em 1997	329
Figura 23 - Crianças na sala do 1° período em 1997	331
Figura 24 - Crianças brincando na sala do maternal II em 1996 e na sala do Grupo 5 em 2007	332
Figura 25 - Imagens das salas de referência da creche Nossa Senhora Aparecida ao longo dos anos	335
Figura 26 - Cópia dos registros realizados pela professora para planejar o espaço da sua sala	338
Figura 27 - Sala dos bebês de 1987 até 2011.....	341
Figura 28 - Mobília utilizada nas salas de referência (s/data)	343
Figura 29 - Imagens recolhidas do documento curricular de 1996	344
Figura 30 - Crianças brincando na piscina em 1996 e em 2011	347
Figura 31 – Brincadeira sobre rodas.....	348
Figura 32 - Imagens de uma sala de referência do grupo 5 ...	350
Figura 33 - Imagens das outras salas de referência	352
Figura 34 - Imagens das crianças brincando nas salas de referência dos grupos 4 e 5	354
Figura 35 - Registro da sala do grupo 3.....	357
Figura 36 - Diversos usos da antiga sala do médico.....	359
Figura 37 - Usos diversos do <i>hall</i> de entrada no mesmo dia.	361

Figura 38 - Crianças brincando no hall da creche em dias de chuva ou de “atividades coletivas”.....	364
Figura 39 - Crianças brincando no trem.....	369
Figura 40 - Criança do berçário, <i>escrevendo</i> no caderno de registro da professora Amanda.....	371
Figura 41 - Casinhas do parque.....	372
Figura 42 - Professora Vera Nory com um grupo de crianças no parque	375
Figura 43 - Professores e funcionários e a pequena árvore (ao fundo)	378
Figura 44 - A árvore com 4 anos.....	379
Figura 45 - Parque da creche no verão	380
Figura 46 - Mutirão com as famílias para revitalização do parque	381
Figura 47 - Imagem do escorregador e da rampa.....	382
Figura 48 - Parque da creche na primavera.....	382
Figura 49 - Abraço simbólico realizado em abril de 2012, quando a creche completou 25 anos da sua inauguração.	384

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Material necessário a uma sala de aula do Jardim da Infância proposto pelo sistema educativo de Frederico Froebel	103
Quadro 2 - Imagem das capas dos documentos publicados pela Rede Municipal de Florianópolis de 1976 a 2012.....	150
Quadro 3 - Documentos da RME de acordo com as	152
Quadro 4 - Bases teóricas dos documentos da Rede Municipal de Florianópolis para a educação infantil.....	153
Quadro 5 - Materialidades declaradas e implícitas no documento	158
Quadro 6 - Materiais do documento de 1981	163
Quadro 7 - Materialidades do documento geral (1ª. parte) e materialidades identificadas nas orientações escritas para a Rede Municipal de Florianópolis (2ª. parte)	169
Quadro 8 - Materialidades necessárias à aplicação de “organização do espaço” e “brincadeira”	177
Quadro 9 - Materiais novos citados em cada documento em relação ao primeiro documento escrito em 1976	181
Quadro 10 - Materiais da sala de referência de acordo com os documentos municipais	194
Quadro 11 - Parque como educador, espaço a ser planejado?	199
Quadro 12 - Outros espaços educativos destacados nos documentos.....	201
Quadro 13 - Outras possibilidades de tempos e espaços indicados nos documentos.....	205
Quadro 14 - A rotina como atividade pedagógica indicada pelos documentos	210

Quadro 15 - Expansão das instituições de educação infantil na rede municipal de Florianópolis	221
Quadro 16 - Prefeitos e padrões arquitetônicos construídos de	225
Quadro 17 - Creches municipais, localização e número de salas de atendimento e outros espaços educativos	239
Quadro 18 - Propostas Curriculares e projetos arquitetônicos por administração municipal.....	270
Quadro 19 - Nomes e períodos dos profissionais que ocuparam o cargo de direção	297
Quadro 20 - Equipamentos elétricos e eletrônicos nas creches da rede municipal.....	345
Quadro 21 - Organização das salas e referência das 51 creches da rede municipal.....	355

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População Infantil do Bairro Pantanal em 2000 e 2010.....	292
----------------------------------------------------------------------	-----

SUMÁRIO

“DE MALAS PRONTAS”: CAMINHOS DA PESQUISA 31

CAPÍTULO 1..... 33

NARRATIVAS DE OUTRAS VIAGENS: QUE GRAÇA

ME TERIA ILUMINADO..... 33

1.1 ROTEIRO DA PESQUISA 39

1.1.1 Outras pesquisas acadêmicas: conhecer para poder dialogar 46

1.2 DELIMITANDO O CAMPO: EM BUSCA DE EVIDÊNCIAS 52

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 54

1.3.1 Cultura escolar: um conceito para compreender o que acontece no interior da escola..... 55

1.3.2 Cultura escolar, escola e educação infantil 61

1.3.3 Sobre o espaço e o tempo: a cultura escolar por essas dimensões 67

1.3.4 Entre *estratégias* e *táticas*, a história se constrói no cotidiano 71

1.4 ALAMEDA METODOLÓGICA 74

DO CAMINHO À CAMINHADA: ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO 81

CAPÍTULO 2..... 85

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS

PEQUENAS: POR QUÊ? COMO? PARA QUÊ? PARA

QUEM? 85

2.1 NASCIMENTO das INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS para crianças pequenas: alguns marcos iniciais	88
2.1.1 Primeiras ideias e conceitos sobre a infância e a educação infantil no ocidente	89
2.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	95
2.4 DÉCADA DE 1970 - INÍCIO DA PREOCUPAÇÃO OFICIAL COM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL	105
2.4.1 Documentos e encaminhamentos do MEC acerca da pré-escola	109
2.5 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970: AS MATERIALIDADES COMO DIFERENCIAL	116
2.6 O PRIMEIRO ESPAÇO: DA VELHA IGREJA À "NOVA ESCOLA"	134
2.7 TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM LUGAR	139
CAPÍTULO 3	147
DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: MUDANÇAS, RESISTÊNCIAS E PERMANÊNCIAS.....	147
3.1 DOCUMENTOS CURRICULARES E PROPOSTAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	148
3.1.1 Bases teóricas dos principais documentos destinados à educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis	153

3.1.2 Análise das materialidades: os 2 primeiros documentos curriculares (1976 e 1981)	157
3.1.3 Materialidades indicadas pela <i>Apostila</i> : sugestões para as “ <i>queridas tias</i> ”	162
3.1.4 Programa de educação pré-escolar” (1988): inovações também nas materialidades.....	165
3.1.5 “Traduzindo em ações” (1996): revelando as bases materiais de uma proposta curricular	174
3.1.6 Os novos materiais apresentados em cada novo documento	181
3.1.7 Espaço físico	187
3.2 VINTE ANOS DE ORIENTAÇÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS	191
3.2.1 Sala de referência: encaminhamentos e sentidos atribuídos pelos documentos municipais a esse espaço	194
3.2.2 O <i>parque nosso de cada dia</i> : o que dizem os documentos sobre esse espaço	199
3.2.3 Nem só de sala e parque vivem as crianças na creche: outros espaços educativos indicados pelos documentos.....	200
3.2.4 Outros tempos e espaços como elementos constituidores do trabalho na educação infantil.....	204
3.2.5 Uma rotina sem <i>rotinização</i> : o que indicam os documentos sobre as atividades permanentes.....	209
 CAPÍTULO 4.....	 221
PROPOSTAS ARQUITETURAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE	

FLORIANÓPOLIS: ENTRE PERMANÊNCIAS E INOVAÇÕES	221
4.1 PELAS MEMÓRIAS DE UMA ARQUITETA: O PROJETO DO IPUF CRIADO NA DÉCADA DE 1980 ..	245
4.2 DO PROJETO DO IPUF PARA O <i>PADRÃO IPUF</i> (1981-1987): CONCEPÇÕES EXPLÍCITAS E SUBJACENTES DE UM ESPAÇO EDUCATIVO	254
4.3 CONCEPÇÕES ARQUITÔNICAS DO PROJETO IPUF	259
4.4 OUTROS ESPAÇOS COBERTOS	265
4.5 DE AÇÕES, OMISSÕES, ESCOLHAS, MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS SE CONSTRÓI UMA CULTURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	270
CAPITULO 5	281
SABERES E FAZERES EM UMA CRECHE MUNICIPAL: ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES COMO ELEMENTOS DO CURRÍCULO.....	281
5.1 MARCAS DE SINGULARIDADES: UM PROJETO ARQUITETÔNICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS EM 1981	286
5.2 LOCALIZAÇÃO, PRÉDIO, PESSOAS: MARCAS INICIAIS.....	291
5.3 UM PADRÃO ARQUITETÔNICO REINVENTADO PELO USO: A CRECHE “SE FAZENDO”	295
5.3.1 História contada pelas primeiras materialidades: a ação dos sujeitos constrói o lugar	299

5.4 IMAGENS E MATERIALIDADES: CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL	306
5.5 UMA PROPOSTA CURRICULAR E AS AÇÕES TRADUZIDAS PELA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA	317
5.5.1 Da precariedade da mobília à inventividade dos professores: muda a gestão, mas não mudam as condições materiais	329
5.5.2 A organização dos tempos, espaços e materiais, a intencionalidade demarcada no projeto político-pedagógico: imagens que ajudam a contar a história e as concepções do trabalho	348
5.6 AS MATERIALIDADES QUE CONSTITUEM UMA CULTURA: EU QUERIA UM BARCO, MAS ME DERAM UM TREM.....	366
5.7 ENQUANTO BRINCAVAM NO PARQUE CRESCERAM AS ÁRVORES, AS CRIANÇAS E OS ADULTOS.....	371
5. 8 “CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA: UMA AQUARELA DE GENTE”	383
CONSIDERAÇÕES FINAIS	387
REFERÊNCIAS	397
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	419
ANEXO A - CRECHES E NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – NEIS- QUE SE ENCONTRAM NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PEDAGÓGICAS PARA	

A EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS.....	424
ANEXO B - VISTA FRONTAL DA CAPELA DE SANTO ANTÔNIO E MARIA GORETE EM 1976.....	425
ANEXO C - PLANTAS BAIXAS DAS 4 CRECHES DO “PADRÃO IPUF”	426
ANEXO D - MAPA DEMONSTRATIVO DE LOCALIZAÇÃO DAS 4 CRECHES DO <i>PADRÃO IPUF</i>” NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	429
ANEXO E - QUESTIONÁRIO ÀS DIRETORAS DA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA	430
ANEXO F - QUESTIONÁRIO ÀS PRIMEIRAS PROFESSORAS DA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA	434

“DE MALAS PRONTAS”: CAMINHOS DA PESQUISA

Em dezembro de 2011, ao receber a notícia de que havia passado para o Curso de Mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), recebi muitas felicitações, dentre elas a da professora Luciana Ostetto, que me escreveu dizendo: “*Parabéns Adriana, você acaba de receber ‘um passaporte’ para mais essa viagem de conhecimento - dentro e fora de você!*”

Com estas palavras, pude refletir sobre a *viagem* que iniciaria e pensar na experiência que carrego comigo, em tudo o que já havia vivenciado até chegar aqui; afinal, já havia preenchido muitos outros passaportes e construído diferentes repertórios em percursos nos quais pude crescer como pessoa e profissional da área da Educação. Mas, eu queria mais...

Com esse *novo passaporte na mão*, fui colocando na mala o meu acervo, as memórias - mergulhos, saltos, voos ousados, estradas floridas, mares revoltos, visitas a ilhas desconhecidas -, os aprendizados adquiridos sozinha, em grupo e também *no chão da escola*. E de malas prontas, segui.

Agora, que estou de volta, é hora de contar sobre os carimbos desse novo passaporte, dizendo e mostrando o que eu consegui trazer na bagagem. Posso dizer que estudei, pesquisei, aprendi, vi, conheci, percebi, encontrei, refleti. Devo considerar os mapas que consegui com os teóricos das diferentes áreas pesquisadas, as pistas encontradas na empiria, os binóculos que me permitiram acessar as fontes de pesquisa. Afinal, como lembra Sirinelli (1986, p. 258), citando Jacques Julliard, é bom lembrar que “as ideias não passeiam nuas pelas ruas; elas são levadas por homens que pertencem eles próprios a conjuntos sociais”.

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS DE OUTRAS VIAGENS: QUE GRAÇA ME TERIA ILUMINADO

Que direito tem meu presente de falar do
meu passado?
Meu presente tem algum poder sobre
meu passado?
Que “graça” me teria iluminado?
Somente a do tempo que passa,
Ou de uma boa causa encontrada em
meu caminho?

Barthes, 2003

Narrar outras viagens pressupõe falar do passado e, para falar do passado, Roland Barthes lança questões significativas, que me ajudaram a refletir.

Para falar *da graça que me teria iluminado*, é fundamental sair do impessoal, do majestático acadêmico e assumir a primeira pessoa do singular, minha própria identidade. Para tal, preciso colocar luz sobre o meu próprio passado, direcionando o foco para a malha de sociabilidades e interações, experiências e aprendizagens que me constituíram até aqui. Afinal, como afirma Sandra Corazza (2006, p. 361), ao discutir sobre a escolha de nossos objetos de pesquisa, “escolhe-se aquilo que, até chegar ao mestrado ou doutorado, mais se estudou, viveu, preocupou, pensou, praticou”.

Trabalho há 28 anos com a educação escolar. Iniciei como professora do ensino fundamental; depois, fui professora da educação infantil, supervisora do ensino fundamental, diretora de creche, técnica em assuntos educacionais da Delegacia do Ministério da Educação (Demec); hoje exerço a função de supervisora na educação infantil. Em cada uma dessas funções, aprendi e, sobretudo, busquei refletir sobre o que vi. Em algumas posições, porém, pude observar melhor a relação entre arquitetura e educação. Como professora da

educação infantil, trabalhei numa creche em que não havia parque para as crianças brincarem. As crianças moravam no morro, em casas sem quintais ou jardins; a creche que o poder público lhes oferecia era bastante precária. Naquela época, já me inquietava essa condição. Procurava levar as crianças para saídas e passeios que lhes oportunizassem ampliar vivências e brincar em espaços maiores. Era fácil para qualquer um, por mais leigo que fosse, perceber que ali havia uma creche pobre para atender a crianças pobres. Quando fui diretora da creche Nossa Senhora Aparecida, realizei, junto com aquele grupo, outras ações e reflexões sobre o espaço educativo e suas materialidades. Ao ser convidada para trabalhar como técnica em assuntos educacionais na Delegacia do Ministério da Educação (Demec), uma de minhas atribuições era analisar os projetos enviados pelas secretarias de Educação dos municípios do estado de Santa Catarina. Chamavam-me a atenção, especialmente, os projetos arquitetônicos, tanto os mais simples, quanto os mais elaborados. Muitas vezes, havia projetos padronizados; outras, diferenciados. Surpreendiam municípios muito pequenos que mandavam projetos de grandes obras, o que, de certa forma, representava o desejo dos administradores de construir obras suntuosas, deixar na arquitetura escolar uma marca do seu governo. Nas visitas técnicas aos municípios mais distantes do nosso estado, meu olhar dirigia-se não só aos espaços, mas também à forma como eram ocupados em cada localidade, aos materiais e equipamentos. Dependendo da cultura da região, havia hortas, jardins, arborização ou apenas um pátio árido em volta do prédio.

Diante desses 2 tipos de experiência, minhas reflexões caminharam especialmente sobre a escolha das construções e as materialidades escolhidas, perguntando-me: afinal, o que leva um administrador público a desejar investir nas edificações das instituições educativas? Das obras mais suntuosas às mais simples, que fio separa as intenções de quem

as constrói? Mais, como o usam os que ocupam estes espaços? Bastaria ter espaços bem projetados, o que mais é requerido, afora espaços e materiais, para a educação de crianças pequenas?

Na Demec, observava que as aprovações para a construção ou não dessas obras obedeciam a normativas e especificações do governo. A ideia do engenheiro ou do arquiteto era moldada por critérios técnicos das normatizações federais. Eu me perguntava constantemente: teria um país de extensão continental como o Brasil condições de definir os mesmos padrões de construção para o Norte, o Sul, o Nordeste ou o Sudeste? Enquanto ajudava a aprovar os projetos das novas construções, eu não podia deixar de pensar nas crianças que ainda tinham que viver suas infâncias em espaços institucionais inadequados. Do macro ao micro, há um hiato que só poderá ser preenchido se em cada um desses espaços destinados à infância houver preocupação direta com a qualidade. Ora, isto não depende somente do poder público, pois certamente não será apenas um espaço novo que garantirá novas concepções pedagógicas. Assim também o afirma Rita de Cássia Gonçalves (1996, p. 212): “Novas significações do prédio escolar não significam [...] novas relações pedagógicas no seu interior. Podem-se ter velhas relações pedagógicas em um prédio novo e novas relações pedagógicas num velho prédio escolar”.

Já atuando como supervisora da educação infantil, e de volta à creche Nossa Senhora Aparecida, escrevi um relato de experiência que foi publicado nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, organizada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis¹, cujo objetivo era “estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se

¹ Organizado em duas partes: a primeira traz 6 textos dos professores conferencistas; a segunda, um texto sobre o trabalho da supervisão na educação infantil e dez textos das experiências praticadas nas unidades educativas da rede.

refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 9). Trata-se de um documento que, além da linguagem escrita, privilegia imagens, fotografias das fachadas das instituições. Olhar para as fachadas foi muito interessante. Conhecer os diferentes tipos de prédios não deixou de ser uma apresentação sobre “de onde os educadores falam”, ou em que espaços o trabalho descrito estava sendo realizado. Também aqui outros fatos me impressionaram, como as imagens que acompanhavam os projetos de cada instituição e a possibilidade de perceber a grande diversidade de espaços e materiais utilizados na educação infantil. Constatações que saltam aos olhos e também levam a pensar no que as fotografias ajudam a dizer². Seriam elas textos visuais? Uma fotografia vale mesmo *mais do que mil palavras*? O que temos fotografado dentro das nossas instituições? Por que, o que, para que e para quem estaríamos fotografando? Por que tanta diversidade na arquitetura? Estaria ela denunciando um tempo, uma concepção política, educacional ou pedagógica? Tempos, espaços e materiais visualizados seriam utilizados por todas as crianças da rede municipal? O que haveria de vida vivida e de experiências dentro e fora daquelas estruturas de concreto?

Somou-se a tudo isso um encontro que aconteceu em 2008, que não pude deixar de buscar na memória. Na creche em que trabalho, recebemos a visita da professora e pesquisadora portuguesa Manuela Ferreira, da Universidade do Porto. Depois de ver o nosso espaço e conhecer um pouco mais do trabalho ali desenvolvido, concluiu que trabalhávamos com muitas teses. Uma afirmação que naquela ocasião achei muito curiosa, e que me fez pensar. Afinal, o que ela estava querendo dizer com isso? No ano seguinte, esta mesma educadora voltou a Florianópolis e, mais uma vez, nos visitou, questionando-nos

² Essas imagens foram agrupadas para facilitar a visualização daquele contexto e encontram-se no Anexo A.

sobre os registros dos nossos fazeres e sugeriu que começássemos a sistematizá-los.

Em 2011, com todas essas inquietações, soube de uma disciplina intitulada *Fotografia e Educação: possibilidades de pesquisa histórica*, que estava sendo oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc pelo professor visitante da Universidade Federal do Paraná, Marcus Levy Bencostta. Como na educação infantil concebemos que tanto as crianças como os adultos se expressam por múltiplas linguagens, vislumbrei nela uma contribuição para minhas investigações. Compreender as fotografias como linguagem, com valor de imagem/texto, me levou a pensar em todas as imagens recolhidas nas instituições de educação infantil e percebê-las como fontes de pesquisa. Com este objetivo, no semestre seguinte inscrevi-me na disciplina *Fundamentos Históricos da Arquitetura Escolar: leituras programadas*, ambas ministradas pelo citado professor.

Na cabeça revolvia-se tudo o que era novo, com tudo o que havia vivido, mais o “compromisso assumido” com a professora portuguesa. Mas como sistematizar tudo num projeto de pesquisa? Voltando a olhar para uma obra já conhecida, o livro *Educação Infantil em Florianópolis - Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)*, escrito pela professora Luciana Ostetto, tocou-me a imagem “garimpada” pela pesquisadora - uma fotografia do primeiro espaço³ de atendimento às crianças pequenas⁴ na RME de

³ A imagem da vista frontal da ex-capela de Santo Antônio e Maria Gorete em 1976. A fotografia divulgada em jornal local, anunciando a criação da “nova escola” apresentaremos essa imagem no capítulo 2, mas, para um conhecimento prévio, incluímos uma imagem maior, que está no Anexo B.

⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças. Aqui optei por usar a terminologia “crianças pequenas” justamente para marcar pela nomenclatura diferenciada as especificidades requeridas para as crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos.

Florianópolis. Olhei com outros olhos a imagem que, pela fachada, representa uma velha *igreja, com crianças brincando em um tanque de areia, apresentada como o primeiro local* destinado a atender às crianças pequenas no município. Lembrei de outras fachadas e de como poderia ser interessante pensar em como a arquitetura das instituições de educação infantil da RME foram sendo alteradas ao longo dos anos, além de outros espaços e materiais oferecidos.

Em 1979, pela primeira vez, construiu-se uma creche no município de Florianópolis⁵. De lá para cá, quantos prédios próprios foram edificadas? Quantos modelos arquitetônicos foram testados? Qual o tempo de cada padronização? Haveria uma mais eficiente? Que especificações legais se aplicaram? Quem participou desses projetos? Teriam sido guiados pelas propostas curriculares municipais, ou vice-versa? No caso das

⁵ Essa construção absorveu o antigo Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, que funcionava na velha igreja. Esse novo espaço passou a caracterizar-se como uma creche, o que também representou uma nova modalidade de atendimento, em função da ampliação do tempo de permanência de 4 para 12 horas e pela ampliação das idades atendidas pois as crianças de 3 meses a 3 anos, que antes não recebiam atendimento, passaram a ser acolhidas em período integral e as de 4 a 6 anos, meio período (OSTETTO, 2000). Uma fotografia dessa primeira instituição, Creche Professora Maria Barreiros, está no Anexo C. A imagem apresenta uma cena em frente à creche que poderia corresponder à ideia de escola como um “espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina” (SOUZA, 2001, p. 90). Uma foto, inclusive, bastante emblemática, pois em muito se difere daquela que apresenta “a nova escola”, tanto pelo tipo de construção, como pela posição dos sujeitos fotografados. Uma análise inicial sobre esse fato foi tecida no artigo: *Arquitetura e espaço escolar: História da Educação Infantil Pública em Florianópolis de 1976 a 1987*, apresentado no IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação na cidade de Lisboa, em julho de 2012.

ocupações por adultos e crianças, em que medida a arquitetura e as orientações curriculares municipais teriam influenciado seu uso?

Posso afirmar que a escolha do objeto de minha dissertação foi, como escreve o historiador espanhol Antonio Viñao Frago, “uma combinação de aspectos acadêmico-científicos e pessoais” (2001. p. 9). Mas, como curiosamente afirmou o semiólogo italiano Umberto Eco (2010, p. x), há um “descompasso entre descobrir uma tese e fazê-la.” Para manter o passo, há um caminho que precisa de mapas, e é exatamente isso que o autor promete em sua obra *Como se faz uma tese*. Apresenta mapas, especialmente indispensáveis para quem ingressa na pós-graduação depois de longos anos *no chão da escola* e se vê *obrigado* a dar respostas às grandes dificuldades enfrentadas na prática. Desta forma, encontrar um autor disposto a ajudar na elaboração de uma tese foi um excelente começo. Ademais, ao contrário do que comumente se ouve no meio acadêmico, Umberto Eco prometia ser muito divertido escrever esse tipo de estudo, embora prevenisse não ser uma tarefa fácil. Como toda criança que começa a aprender a caminhar, segui mais segura, com apoio, rumo às novas descobertas, certa de que teoria e prática precisam dialogar sempre.

1.1 ROTEIRO DA PESQUISA

Os posicionamentos assumidos ao longo dos anos nas construções de creches para fins de expansão da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi o ponto de partida. Os tipos de arquitetura, os locais onde foram construídas, o tamanho ou o tipo de espaços das instituições mostram as relações entre arquitetura, pedagogia e currículo, como bem escreveram os historiadores espanhóis Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago na paradigmática obra *Currículo, Espaço e Subjetividade – a Arquitetura como*

programa (2001). Observa-se que tanto as diversificações das estruturas arquitetônicas, quanto os encaminhamentos acerca de sua ocupação estão impregnados de sentido, reverberando diretamente no atendimento às infâncias ao longo de sua trajetória - uma polifonia que não pode ser desconsiderada -, pois, de acordo com Viñao Frago (2005), a arquitetura escolar, quando observada pelo discurso material, como linguagem não-verbal, acaba revelando hierarquias, valores, significados simbólicos mais ou menos aparentes.

Com o objetivo de construir uma interpretação histórica sobre as concepções de arquitetura, espaços, tempos e materialidades⁶ da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis de 1976 a 2012⁷, para a compreensão da cultura gestada no trabalho junto às crianças pequenas no período estudado, esta investigação busca, através das plantas arquitetônicas, identificar como a estrutura física foi sendo ampliada em interface com os diferentes documentos curriculares da rede. Para aprofundar como esses encaminhamentos se refletem nas instituições, para efeitos de investigação escolhi uma creche⁸ específica, buscando analisar como, a partir dos encaminhamentos da arquitetura e dos documentos curriculares, os espaços educativos foram sendo ocupados/habitados por adultos e crianças ao longo de sua trajetória.

⁶Por materialidades, entendo mobiliário, brinquedos, utensílios, objetos, materiais pedagógicos variados.

⁷Como estarei correlacionando a arquitetura às gestões municipais, a delimitação do período da pesquisa foi de 1976, por ser o início da implantação da educação infantil na RME de Florianópolis e 2012 por ser o término do pleito de um prefeito eleito por 2 mandatos consecutivos.

⁸Para a Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME) creches são instituições com atendimento integral; núcleo de educação infantil (NEIs), são as que atendem em período parcial, embora na Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei n.º 9.394/96, o Art. 30 indique que “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

Um dos poucos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) encontrados sobre a arquitetura escolar 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).

Em dezembro de 2006, o mesmo órgão:

[...] pela primeira vez, lança, ao lado do documento com a política para a educação infantil, **o documento sobre a organização do espaço físico para uma infra-estrutura condizente com o novo direito desse novo ator social: a criança pequena e sua experiência.** (FARIA 2007, p.15, grifo meu).

Esses documentos oficiais reconhecem a importância do espaço que circunda nossas crianças e das materialidades que utilizam. Falam da necessidade de avançar teoricamente sobre o que desejamos para elas, para que tenham, na prática, espaços, tempos e materiais que minimamente *dialoguem* com tal teoria. Há que ser pela união, isto é, por um diálogo cada vez mais íntimo entre teoria e prática, que de fato garantiremos direito a esse novo ator de pouca idade.

A institucionalização da experiência educativa, e para esse público em particular, é o resultado de muitas histórias. Seja em nível mundial, nacional, municipal ou nos espaços educativos, cada experiência, interligada ou não, representa histórias que vão ajudando a compor, como “quadros”, uma imagem (OSTETTO, 2000). Desta maneira, pode-se pensar em uma imagem que vai sendo construída em diferentes tempos e espaços, por várias mãos, uma vez que a trajetória histórica da educação infantil é composta pela participação de todos - desde

governantes até a sociedade civil, dos trabalhadores da educação aos teóricos da área. Incluem-se nessa imagem as histórias dos sujeitos, o tempo e toda a materialidade requerida pelo processo, uma vez que essas dimensões – arquitetura, espaço, tempos e materiais - e seus usos educativos são observados como importantes instrumentos de ensino e aprendizagem há bastante tempo. Grandes ou pequenas ações e projetos, determinações legais, diretrizes governamentais, programas educacionais, apresentam-se como conteúdo; são objeto e fonte que dão formas e matizes, pois ajudam na interpretação dessa história. Seguirei essas pistas, com a clareza de que “as fontes por si não são capazes de elaborar conceitos”; será preciso fundamentação na construção e refinamento nas análises interpretativas para ressignificar constantemente o passado (BENCOSTTA, 2010, p. 42).

A educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 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)⁹. Entendo que, ao ser investigada sob essa perspectiva histórica, poderá revelar dados, fatos e situações até então obscurecidos pela passagem do tempo. Talvez a grande dificuldade em conseguir articular essa história, e poder reconstruí-la, esteja justamente na falta de documentação, no pouco cuidado, ou na falta de consideração por ela.

Em 1996, a professora Luciana Ostetto¹⁰ sistematizou parte dessa história, dando início ao primeiro estudo específico

⁹Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas), que gerenciava a educação juntamente com outros setores. A partir de 1985, houve desmembramento, pelo qual a Secretaria Municipal de Educação (SME) ficou somente com a educação (OSTETTO, 2000).

¹⁰ Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense. Foi professora do Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (1995-2012). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992) e graduação em Pedagogia pela

nessa linha. Segundo suas palavras, “garimpou” e analisou materiais, documentos, dados e informações que resultaram na publicação, em 2000, do livro *Educação Infantil em Florianópolis – Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)*. Interessante perceber que esse primeiro estudo tenha acontecido justamente no ano em que a educação infantil conseguiu um grande avanço legal com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB 9.394/96), passando a ser considerada como etapa inicial da educação básica, reconhecendo e valorizando a educação das crianças pequenas e dos profissionais que com elas atuam.

Pelos dados apontados, pode-se afirmar que o município de Florianópolis divergiu das orientações nacionais¹¹ no que diz respeito aos espaços físicos (BRANT, 2013), uma vez que, já em 1979, realizou a primeira construção específica para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos¹². Ana Lucia

Universidade Federal de Santa Catarina (1985). No âmbito das atividades acadêmicas, articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Formação de professores e Educação Infantil, contemplando principalmente os seguintes temas: educação infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>). Acesso em: 20 nov. 2012.

¹¹ O documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (1975), que traz as orientações do programa nacional, registra, explicitamente, no sétimo princípio (que trata dos espaços físicos) a indicação de “utilizar sempre os espaços físicos disponíveis na comunidade, evitando a construção de prédios específicos”, justificando que seriam para “diminuir de modo significativo as despesas do programa, bem como permitir o mais rápido início de sua implantação” (BRASIL, 1975, p. 13-14, grifo meu).

¹² O documento *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil* (1975), ao expor dados estatísticos, diz que “a educação pré-escolar é feita, normalmente, a partir de dois anos de idade da criança” (p. 50). Com relação à idade das crianças atendidas, o mesmo documento apresenta uma tabela com dados de matrícula 1973 por idade (2 a 6 anos), nas diferentes esferas administrativas, nas quais fica claro que a prioridade do atendimento da rede pública se dá a crianças entre 5 e 6 anos. Assim como

Faria (2005), ao considerar a história desse tipo de acolhimento, registra que o primeiro atendimento da rede pública para a faixa etária de 0 a 6 teria acontecido em 1978, no município de Piracicaba, no estado de São Paulo, embora em espaço adaptado, ou não construído para esse fim. Assim consideradas as proporções dos estados e das cidades, se pensarmos que apenas um ano depois, em Florianópolis, o atendimento a crianças pequenas já se iniciava em um prédio construído para tal atendimento com professoras formadas (OSTETTO, 2000), o que se tem é um grande diferencial. Cabe uma reflexão sobre as motivações e justificativas que levaram a equipe diretiva daquela época, em Florianópolis, a entender que os espaços adaptados - como sugeriam os encaminhamentos nacionais - não eram adequados para atender a crianças pequenas. Verifiquei, hoje, um crescente número de pesquisas que versam sobre a história das instituições educativas no Brasil, o que indica um processo de renovação do campo da História da Educação, que tem contribuído para sua ampliação, pois, como afirma Ester Buffá (2002, p. 26), “as instituições que compõem o sistema escolar estão impregnadas pelos valores de cada época.” Teorias e pesquisas acerca do tema também me permitem perceber que tanto os projetos arquitetônicos, como sua localização, os elementos físicos do exterior e interior “respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (VIÑAO, ESCOLANO, 1998, p. 45).

Esta pesquisa segue nesta perspectiva. Deseja contribuir para a construção da história dessa rede municipal, com foco sobre a arquitetura como cenário material, a qual, juntamente com as outras materialidades, compõe os espaços educativos destinados à educação e ao cuidado das crianças pequenas.

o programa nacional nasce com objetivos claros de “atacar” a desnutrição, mas também fortemente a evasão e a repetência das primeiras séries do 1º grau, os estados e municípios que “entram nessa cruzada” também darão prioridade no atendimento a crianças de 4 a 6 anos.

Observa-se uma tendência a se utilizar a arquitetura como marca dos governos, pois fatores políticos são decisivos desde o planejamento, especialmente nas edificações públicas, que demandam disponibilidade de verbas e abertura à participação ou não dos técnicos/especialistas em educação. Por todas essas questões, considero relevante observar, na presente pesquisa, as obras erguidas durante os mandatos dos diferentes gestores municipais para o atendimento, em período integral, das crianças de zero a 0 a 6 anos,¹³ assim como para analisar todos os documentos curriculares dessa rede municipal de ensino.

Entre 1976 e 1985, ainda vivíamos sob o regime militar. Nesse período, Florianópolis teve 6 prefeitos, entre os quais 2 realizaram construções de creches. De 1985, quando começava o período de transição política, até o ano de 2012, contabilizam-se 7 prefeitos¹⁴; todos contribuíram para a expansão dessa rede.

Sabemos que um prédio é edificado pela junção de várias instâncias e pode apresentar na sua concretude marcas das escolhas realizadas. Será nessas obras que inicialmente procurarei pelos sinais do que foi sendo delineado ou não para a educação infantil, a começar pela arquitetura. Compreendo que uma edificação educativa *fala* da cultura escolar e pode ser percebida como um símbolo desde o planejamento, pois também traz marcas das circunstâncias e dos contextos tanto políticos como econômicos e pedagógicos (ESCOLANO, 1998; VINÃO, 2005).

Na obra *A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*, Gladys Teive e Norberto Dallabrida (2011) evidenciam que, no início do século XX, na construção dos primeiros grupos escolares no estado de Santa Catarina, tanto na

¹³ No quarto capítulo encontram-se sistematizadas todas estas informações.

¹⁴ No quarto capítulo, encontra-se a relação dos prefeitos da cidade de Florianópolis durante o período estudado.

suntuosidade da arquitetura, quanto em sua localização estratégica, foram considerados os princípios apontados pelos autores espanhóis. Observa-se, num projeto educacional mais amplo, como foi o da construção dos edifícios dos primeiros grupos escolares catarinenses, que a arquitetura comunicava a grandeza da Escola da República, que deveria “dar-se a ver”. Neste caso, a arquitetura devia refletir a modernidade, a novidade criada pela República. Os edifícios eram estrategicamente localizados no coração das cidades. Com sua “forma arquitetônica, majestosa e sólida, refletiam as correntes ligadas ao modernismo do início do século XX, que defendiam o lugar de destaque que a escola deveria ocupar na paisagem urbana” (TEIVE, 2011, p. 55).

Desta forma, indagou, com relação aos prédios das instituições da educação infantil, se em Florianópolis se utilizavam os mesmos critérios de construção e localização, procurando saber das tendências que estariam orientando as ações dos governantes municipais no caso das creches construídas de 1979 até 2012.

1.1.1 Outras pesquisas acadêmicas: conhecer para poder dialogar

Desde a década de 1980, com a criação dos cursos de pós-graduação em educação (PPGE) na Universidade Federal do Estado de Santa Catarina (UFSC)¹⁵, várias pesquisas foram realizadas sobre as instituições de educação infantil da RME, embora poucas tenham recorrido à linha da história da educação. Estes estudos privilegiaram narrativas multifacetadas, mostrando muitas particularidades do trabalho

¹⁵ Esta universidade mantém a linha de pesquisa na área da infância - Educação e Infância -, com um estreito vínculo desse programa de pós-graduação com a educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

junto às crianças pequenas. Algumas¹⁶ mostraram que certas características ou procedimentos haviam sido definidos por diferentes encaminhamentos políticos e pedagógicos, enfatizando distintos atendimentos. Por considerar a relevância da pesquisa acadêmica na área da educação infantil, realizei um levantamento junto ao banco de dados da prefeitura de Florianópolis (PMF), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). A partir dele, mapeei as pesquisas realizadas nas instituições de educação infantil da RME, identificando os diferentes temas pesquisados.

Das pesquisas realizadas sobre a educação infantil dessa rede, que abordam a arquitetura e o espaço escolar como temática, merecem destaque as de Kátia Agostinho (2003) e Marlise Oestreich (2011). A primeira, com *O espaço da creche: que lugar é este?*, procurou compreender de que maneira as crianças se apropriam do espaço físico da instituição, expressando-se e deixando suas marcas. Com alicerce na chamada pedagogia da educação infantil, objetivou encontrar nas manifestações infantis sugestões para o planejamento dos espaços destinados à educação. A pesquisadora fez levantamento e análise das plantas baixas das 32 instituições de educação infantil, construídas pela prefeitura até 2001, e apontou 5 padrões de configuração. Traz marcas iniciais de uma história que remete a outras reflexões, especialmente sobre os tipos e conformações espaciais e a ocupação deles ao longo dos anos. As marcas indicam escolhas que levam a compreender que podem, em alguma medida, derivar de posicionamentos políticos e pedagógicos, macro ou micro, direta ou indiretamente correlacionados.

A dissertação de Marlise Oestreich (2012), por sua vez, analisou a expansão dessa mesma rede, identificando as

¹⁶ Fernandes (2000), Füllgraf (2001), Waltrick (2008), Steininger (2009), Nazário (2011).

principais estratégias de ampliação utilizadas pelos governos municipais desde o início do funcionamento da RME, com foco especial nas “creches ampliadas”¹⁷, estratégia da gestão 2004-2012.

Esta pesquisa segue outra direção, quando propõe o estudo da história dessa mesma rede a partir da cultura escolar¹⁸. Nesta perspectiva, espaço, tempo e materialidades podem ser vistos como objeto de estudo e fontes de informações. Pareceu-me oportuno trabalhar com este enfoque, começando por traçar uma linha da história da arquitetura das creches, primeiramente com um olhar panorâmico e, posteriormente, seguindo pela identificação de padrões de configuração dos espaços projetados. A questão central desta investigação, portanto, consiste em analisar a história da rede de educação infantil pública municipal pela arquitetura e pelos documentos curriculares, especificamente no que concerne a tempos, espaços e materialidades.

No que se refere à cultura escolar, aos poucos as materialidades - o que se convencionou chamar de cultura material escolar (SOUZA, 2007) -, se constituíram em fonte e objeto de pesquisa, contribuindo significativamente com a historiografia da educação, embora, como já foi evidenciado, ainda sejam raras as investigações que recorrem a esse eixo temático. Com efeito, dos 22 trabalhos inscritos no eixo *Patrimônio Educativo e Cultura Material Escolar*, do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2013 na cidade de Cuiabá, no Mato Grosso, apenas 3 tratavam

¹⁷ Esse termo é utilizado para designar as creches da rede municipal que sofreram significativa ampliação em sua estrutura física.

¹⁸ Segundo Souza (2007, p. 170), esta expressão “[...] passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação da 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.”

da arquitetura ou do espaço escolar na perspectiva da cultura material escolar; somente um discutia a Educação Infantil.¹⁹

Com relação aos estudos relacionados ao espaço físico, Ana Beatriz Faria²⁰ (2007, p. 100) faz um levantamento acerca das pesquisas que se dedicam a problematizar os “lugares para a infância” e evidencia o quanto o tema ainda carece de investigações.

Dos programas de pós-graduação de outras universidades, investiguei, junto ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os seguintes descritores: arquitetura escolar e educação infantil; arquitetura escolar, criança; espaço físico e educação infantil; espaços, educação infantil, arquitetura; criança, arquitetura escolar, educação infantil. Por tal sistema, obtive um levantamento bastante significativo, com mais de 70 trabalhos entre os anos 2000 e 2012²¹. Embora a própria particularidade desse tipo de levantamento leve a pensar que outras tantas não foram rastreadas, o número de pesquisas encontradas já denota o interesse pela temática, tanto na área de

¹⁹ Cf. BRAGA, M. F.. *Discursos Educacionais e Ações Arquiteturais: O Espaço Escolar na “Atenas Mineira” (Juiz de Fora 1907-1927)*; BROERING, A. de S.. *História nas Imagens: Arquitetura de Duas Instituições Escolares para Crianças Pequenas em Florianópolis*; TAMBARA, E.; TEIREIRA, V. B.. *Os Espaços Provisórios de ensino: Elementos da Cultura Material escolar da Escola de engenharia Industrial da Cidade do Rio Grande/RS (1954-1960)*

²⁰ Cf. FARIA, A. B. G. de. *Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância*. In: _____; MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007.

²¹ Embora tenha definido como recorte para a coleta os primeiros anos do século XXI, também utilizei, em vários momentos, a pesquisa realizada no mestrado em educação em 1996 por Rita de Cássia Pacheco Gonçalves. Nesse estudo, a autora enfatiza que “a arquitetura escolar desenhada e realizada é suporte material e simbólico do ensino e, ao mesmo tempo, configura e influencia a educação que se quer realizar” (GONÇALVES, 1996, p. 221).

arquitetura e urbanismo, quanto no da educação infantil. Do universo mapeado, observei a relação com a temática em estudo, primeiramente pelo título e, posteriormente, por seus resumos. Das pesquisas específicas sobre arquitetura e espaço escolar, recolhi um total de 22 trabalhos, entre teses (4) e dissertações (18). Desse total, 3 não foram localizadas; a leitura das demais constituiu uma sólida base para as reflexões sobre a investigação aqui pretendida. Dentre estas, especial atenção mereceu a dissertação de Rivânia Kalil Duarte, defendida em 2000 junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), com o título *A dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985*. A pesquisadora utilizou documentos e fotos do período de 1975 a 1985, com as quais mostra as transformações ocorridas na área interna e externa dos prédios onde funcionavam os parques infantis²² e analisa as propostas pedagógicas que acompanharam tais mudanças.

Também a tese de Fabiana dos Santos Souza, defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pareceu relevante. Sob o título *Premissas Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: Recomendações com base na*

²² Os parques infantis foram criados em 1935 no município de São Paulo. Um dos idealizadores foi o grande poeta brasileiro Mário de Andrade quando diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura daquela cidade, na gestão do prefeito Fábio Prado. Os parques infantis atendiam a crianças de 3 a 12 anos, filhos e filhas do operariado. Podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana, assim como a primeira experiência brasileira pública municipal de educação. Neles, fora do horário escolar, as crianças tiveram a oportunidade de brincar, de se movimentar em grandes espaços, de ser educadas e cuidadas. Valorizavam o folclore, a produção artística e cultural, os jogos e as brincadeiras infantis (KULHMANN JR. 2000). Sobre os parques infantis, consultar o livro *Educação Pré-Escolar e Cultura*, publicado pela Cortez Editora, de Ana Lúcia Goulart de Faria, a partir da sua tese de doutorado.

observação de 3 UMEIs de Belo Horizonte, MG, a investigação teve como foco a qualidade dos ambientes da educação infantil e, como objetivo principal, a integração de conhecimentos das áreas de arquitetura e urbanismo, psicologia, educação e meio ambiente, com vistas a produzir modelos de projetos destinados à educação infantil. Para incorporar a experiência do observador e dos usuários ao vivenciar a instituição de educação infantil, a pesquisadora realizou um estudo de caso em 3 unidades municipais de Belo Horizonte.

Destaco também o trabalho de Marcelo Otávio de Amorim, do curso de mestrado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 2010, intitulada *As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: Investigações sobre um padrão arquitetônico*. Trata-se de uma avaliação pós-ocupação das unidades municipais de educação infantil construídas naquela capital desde 2002, visando a alterar rumos e a apontar novas soluções para o modelo arquitetônico das Umeis, considerando que, em função da grande demanda, outras seriam construídas utilizando o projeto padronizado. Identifica conflitos e problemas que atingem os usuários, assim como as necessidades provenientes de uma construção a partir da utilização de um projeto arquitetônico padrão.

Outra pesquisa importante, em nível de doutorado, é a de Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, na Universidade de Lisboa em 2011, sob a orientação do professor Antonio Nóvoa. Intitulada *Arquitetura Flexível e Pedagogia Ativa: um (Des)Encontro nas Escolas de Espaços Abertos*, põe o foco na arquitetura das escolas de espaços abertos construídas na década de 1970. Tendo em vista os postulados da escola nova, a investigação propôs-se compreender as relações entre arquitetura e pedagogia, as dinâmicas de atração, acolhimento, apropriação e vivências da arquitetura internacional das escolas de espaços abertos na Argentina, no Brasil e em Portugal. Tal investigação confirma que influências mútuas aconteceram

entre arquitetura e pedagogia e vice-versa, embora uma não tenha determinado a outra, como pretendiam arquitetos e especialistas quando idealizaram esse modelo de escolas.

Vê-se, portanto, que, apesar do significativo número de pesquisas na área, poucas são as de cunho histórico. A pesquisadora Eloisa Candal Rocha²³, destacando a importância dessas análises, afirma, quando faz a apresentação da 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” (2000, p. 17). Assim, atentando para essas investigações e sugestões, esta pesquisa, mais uma vez, se justifica.

1.2 DELIMITANDO O CAMPO: EM BUSCA DE EVIDÊNCIAS

No âmbito dos estudos históricos, delimitarei inicialmente como campo de pesquisa as plantas arquitetônicas das creches e os documentos curriculares municipais para posteriormente investigar a creche Nossa Senhora Aparecida, uma das 4 unidades do *padrão Ipuaf*, o primeiro padrão de construção. Nas plantas arquitetônicas das creches construídas por diferentes gestores municipais e nos documentos curriculares escritos no período estudado, buscarei identificar permanências, rupturas e inovações, e perceber em que medida tais documentos dialogam.

No estudo de caso - creche investigada -, analisarei a trajetória de utilização dos espaços, considerando

²³Sobre as pesquisas em educação infantil no Brasil, ler: ROCHA, E. A.C.. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

especialmente a ocupação da sala de referência²⁴ e do parque, de modo a observar se tais alterações estão relacionadas às mudanças na forma como as crianças foram percebidas nesse período, aos programas dos governos e ao projeto político e pedagógico daquela instituição.

Considerando as materialidades e entendendo que “o aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças” (SOUZA, 1998, p. 224), busquei essas evidências especialmente nas plantas arquitetônicas, nos documentos curriculares do município, nas imagens registradas na instituição investigada, na memória de alguns protagonistas, partindo do pressuposto de que lá as mudanças no uso destes espaços se deram, em grande parte, em função e decorrência das reflexões possibilitadas pela formação em serviço, das pesquisas realizadas na área e dos estágios supervisionados das universidades. Este entendimento prévio me motivou a envidar esforços no sentido de ampliar o conhecimento sobre as questões que marcaram cada período histórico da RME.

Se entendo que adultos e crianças vão ocupando os espaços ao longo dos anos, o que os levaria a seguir um ou outro caminho? Afinal:

²⁴ Procurando determinar sua especificidade na educação infantil, as "salas de aula" têm sido chamadas de "**salas de referência**". O documento lançado pelo MEC em 2010 sobre as últimas diretrizes curriculares nacionais de 2009, ao tratar, no item 7, da "Organização de Espaço, Tempo e Materiais", entre outros pontos, escreve: "Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às **salas de referência** das turmas e à instituição". Nesta pesquisa, preferi chamar de *sala de referência* o espaço que muitos documentos ainda indicam como *sala de aula*. Entendo que ainda é preciso marcar a especificidade do trabalho da educação infantil pelo nome dado aos materiais, às ações, aos tempos e também aos espaços, uma vez que palavras como sala de aula, recreio, aluno, aula, não expressam o trabalho para/da/com as crianças pequenas que acontecem nas instituições educativas (creches ou pré-escolas).

A duração de um edifício é, em geral, de várias gerações, quando a evolução das concepções pedagógicas segue um ritmo mais acelerado. É quase impossível considerar a possibilidade de condicionar a construção de um edifício aos usos que são conhecidos efêmeros (CHÂTELET, 2011, p. 216).

Isto significa dizer que um modelo adequado para os dias de hoje poderá não ser tão razoável daqui a alguns anos, e os indivíduos, como protagonistas dessa história, irão fazendo os usos e reinterpretações do espaço a partir de sua funcionalidade. Mas como e por que isso acontece?

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O campo da pesquisa histórica, desde a década de 1950, tem passado por um grande processo de renovação teórica e metodológica. A história passou a ser vista como um campo que pode abranger diferentes aspectos da existência humana – social, econômico, político, cultural, educacional. Talvez a maior contribuição desse momento tenha sido a de colocar em xeque a ideia de que a história produzia verdades e saberes absolutos. A história cultural, como nova vertente, ganha espaço nas últimas décadas do século XX e, na abordagem dos eventos, procura dar relevância também aos aspectos subjetivos que compõem a realidade de um sujeito ou de um tempo histórico, privilegiando objetos, domínios e métodos bem diferentes, envolvendo temáticas ligadas ao cotidiano, à micro-história, às sensibilidades, ao imaginário e às representações (CHARTIER, 1990).

Nesta pesquisa, para tratar da historiografia da educação infantil, tomo como referências os importantes estudos realizados pelo pesquisador Moysés Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2001, 2010). No que diz respeito a arquitetura, espaço e tempo escolar, a conceitos de cultura escolar e a cultura material escolar foram privilegiadas nas teorizações dos

historiadores espanhóis Antonio Viñao Frago (1995, 1998, 2005) e Agustín Escolano Benito (1997, 1998, 2010, 2012). Para investigar as táticas e estratégias utilizadas para uso dos espaços por professores e alunos e demais funcionários da escola, utilizei Michel de Certeau (1994).

1.3.1 Cultura escolar: um conceito para compreender o que acontece no interior da escola

Mesmo entre os historiadores da educação, a cultura escolar é um conceito bastante novo, podendo ter diferentes denominações: cultura escolar, cultura da escola, culturas escolares. A emergência do tema deu-se a partir de um decisivo interesse pela cultura nos fins dos anos 1950, quando os debates entre os educadores eram marcados tanto por denúncias de que a escola era reprodutora dos valores dominantes, como 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 podia ser disseminada por outras instituições, a pergunta girava em torno das reais funções da escolarização obrigatória (VIDAL, 2010).

Nesse desafio, os historiadores se interessavam em compreender “como a escola se exteriorizava sobre o social e como construía seus fazeres cotidianos” (VIDAL, 2010, p. 18). O pesquisador André Chervel (1969) foi um dos primeiros a olhar para o interior da escola a fim de refletir sobre como ela produzia uma cultura própria e como, com isso, afetava a sociedade. Ao defender sua capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original, contrapôs-se à noção de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), rechaçando a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. Este entendimento permitiu olhar de outra forma as instituições educativas, que

passaram a ser vistas não como instituições meramente responsáveis pela transmissão da cultura, mas também como lugar de “produção de cultura, uma cultura própria, a cultura escolar” (VIDAL, 2010, p. 18)²⁵.

Dominique Julia foi um dos primeiros historiadores a propor a questão e o fez na conferência de abertura do *XV Coloquio da International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), realizado em Lisboa em 1993. Fortemente influenciado por Chervel, defendeu a tese de que a cultura escolar compreende:

[...] um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 9).

Assim, o autor convida os historiadores da educação a se interrogar sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. Em 1995, publicou o artigo, *A cultura escolar como objeto histórico*, traduzido para o português somente em 2001 pela Revista Brasileira de História da Educação. A partir de sua conceituação, passou-se a utilizá-la muito no Brasil como fundamento para as pesquisas voltadas para o interior da escola, seu cotidiano, muito embora “o debate em torno da cultura escolar” lhe fosse anterior, em vários estudos publicados a partir da década de 1990 (FARIA

²⁵ Na construção dessa nova perspectiva de olhar para o que estava sendo produzido no interior das escolas, foram valorosas as colaborações de diversas ciências, tal como a Antropologia que auxiliou na compreensão da percepção de que “estudar a escola como fenômeno cultural implicava descrever suas práticas e buscar captar os significados atribuídos a ela pelos sujeitos” (VIDAL, 2010, p. 19).

FILHO *et al.*, 2004, p. 144). Segundo Vidal (2005), essa perspectiva ganhou impulso no Brasil desde a publicação, em 1990, de textos de Jean Hébrard e André Chervel na revista *Teoria e Educação*, seguidos do artigo de Jean-Claude Forquin em 1992. Os 2 primeiros problematizam elementos importantes da história das disciplinas escolares; o terceiro reflete sobre a maneira como a sociedade e a escola selecionam aspectos culturais para a transmissão de conhecimentos.

Em 1995, o espanhol Antonio Viñao Frago, concordando em grande parte com a proposta inicial de Julia (2001), ao considerar a cultura escolar um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, propõe a seguinte conceituação:

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartilhadas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar [...] (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).²⁶

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, 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

²⁶ [...] 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 [...] (Tradução minha).

com a sociedade e de considerar a relação entre cultura escolar e escolarização, cultura urbana e outras instituições sociais” (2010, p. 22). Além dessas especificidades e singularidades, Vinão Frago (1995) enfatiza também que caberia falar em cultura escolar no plural, ou seja, “culturas escolares”:

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares (FRAGO, 2001, p. 33).²⁷

Agustín Escolano Benito é outro autor espanhol a tratar do tema. Por ocasião do *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, realizado em Coimbra, em 2000, em que se desenvolveu o tema sobre o distanciamento entre o saber dos especialistas e o saber empírico-prático dos professores, defendia a ideia de que ao se falar em cultura da escola se estaria referindo a pelo menos 3 âmbitos da memória da educação, a 3 modalidades de cultura escolar: empírica, científica e política ou normativa. Cultura empírica, para ele, é a que é construída pelos professores no exercício da profissão; a científica, ligada ao desenvolvimento do conhecimento especializado, e organizada em torno dos saberes escolares elaborados pela investigação acadêmica das universidades e ciências da educação; a política ou normativa, está relacionada a como a escola se organiza, a como se configuram seus espaços administrativos e pedagógicos que regulam seu funcionamento (VIDAL, 2010).

²⁷ “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’ ” (Tradução minha).

Pode-se dizer que nada na sociedade acontece à margem da cultura. Assim, invariavelmente, as instituições educativas disseminam a cultura da sociedade e produzem uma cultura própria que, por sua vez, repercute na sociedade. Essa produção cultural acontece no cotidiano e perpassa gerações, a começar pela primeira infância. Ao entender que a cultura escolar apresenta diferentes dimensões, os historiadores da educação cunharam a noção de cultura material escolar. Viñao Frago (1995), ao demarcar o seu entendimento sobre a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, evidencia que, além de práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, há “[...] objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...]”²⁸ (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69). Diana Vidal (2010, p. 26), por sua vez, mostra que a análise do mobiliário escolar “trouxe indagações férteis acerca de como os sujeitos se apropriavam dos lugares ditados pelo poder, como produziam suas sensibilidades e como subvertiam os dispositivos inscritos na materialidade”.

No diálogo com os referenciais teóricos aqui apresentados, o espaço social e culturalmente ocupado por um grupo de adultos e crianças é entendido como “um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 1998, p. 26). Desse modo, considerarei que o estudo dos materiais escolares também indica que “la cultura material, junto también con la inmaterial, alcanza un notorio interés público, y se constituye por tanto en objetivo central para las estrategias de recuperación y exhibición de un patrimonio que hay que

²⁸ “[...] objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...]” (Tradução minha).

preservar, estudar y difundir” (ESCOLANO, 2010, p. 15)²⁹. Segundo este autor, todas as materialidades da escola colaboram para desvelar desde o cotidiano até “os silêncios”, de modo que a cultura material pode ajudar a responder a muitas perguntas, dentre as quais destaquei: “[...] ¿En qué registros arquitectónicos se expresa la semántica o la poética de un espacio destinado a la educación? ¿Qué claves regulan la gobernabilidad de las aulas en distintos modos de interiorismo espacial?” (p. 21)³⁰. Ainda segundo Escolano, “los objetos pueden contener claves secretas que, como en un jeroglífico, hay que descifrar” (ESCOLANO, 2010, p. 21)³¹. Com a intenção de inquirir a arquitetura que dá forma às instituições de educação infantil (e as conforma), parto do pressuposto de que, como artefato cultural e histórico da educação institucionalizada, constituída social e historicamente, ela tanto medeia como é mediada pela cultura ali construída (GONÇALVES, 2011). Neste sentido, a arquitetura e o espaço das escolas, seja de que nível for, constituem-se em ricas possibilidades de investigação da História da Educação, uma vez que carregam um discurso, uma linguagem que, justamente por seus múltiplos usos, assumem diferentes significados e sentidos ao longo dos tempos (BENCOSTTA, 2007).

Com esta breve retomada sobre o conceito de *cultura escolar*, proposto pelos principais pesquisadores do campo da história da educação, observa-se consenso em suas teorizações a respeito da possibilidade que tal conceito proporciona à compreensão das práticas cotidianas que acontecem na escola

²⁹ [...] a cultura material, juntamente com a imaterial, atinge grande interesse público e constitui, portanto, objetivo central das estratégias de recuperação e exibição de um patrimônio que é necessário preservar, estudar e difundir. (Tradução minha).

³⁰ [...] Em que registros históricos se expressa a semântica ou a poesia de um espaço destinado à educação? Que fatores estabelecem o controle das aulas dando ao espaço interno diferentes modalidades? (Tradução minha).

³¹ [...] os objetos podem esconder controles secretos, como hieróglifos que é preciso decifrar. (Tradução minha).

e, desse modo, às análises de sua permanência e/ou das inovações na área da educação. Assim, para ler os usos, fazeres, sentidos e os significados produzidos na educação infantil da RME, no que se refere especificamente ao espaço e às materialidades consideradas necessárias para desenvolver o trabalho cotidiano, utilizarei o conceito de Antonio Viñao Frago (1998), uma vez que se revela adequado para analisar as permanências, as regularidades, bem como procurar perceber as alterações, as escolhas e as abrangências que essas ações acarretaram no percurso da instituição educativa de educação infantil tomada como campo da pesquisa.

Acredito que, tal como propõe Escolano (2010), a decodificação dessas pistas possa auxiliar na compreensão das regras que regem a teoria e a prática pedagógica como práticas culturais.

1.3.2 Cultura escolar, escola e educação infantil

Os estudos teóricos que servirão de norte à presente pesquisa serão os relacionados aos conceitos de cultura escolar, categoria utilizada pelos historiadores da educação já citados, entre eles Viñao Frago (1995), que a entende como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização.

Desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, no seu artigo 29º, a Educação Infantil no Brasil é definida como:

[...] a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No marco legal, a educação infantil se situa na educação básica como o ensino fundamental e o ensino médio.

Ao considerar as aproximações e as peculiaridades das instituições responsáveis por tal educação, destaquei, na primeira etapa, singularidades, sobretudo as ligadas à sua criação, a funções, contextos e necessidades específicos das crianças pequenas, ainda não considerados na perspectiva dos estudos da cultura escolar, razão por que procuramos outros interlocutores.

Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídos pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, recolhemos do Art. 5º o que se define por educação infantil:

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

Concebê-la como a primeira etapa da educação básica e com essas outras especificações demarcadas pela DCNEI exige perguntar que tipo de instituição seria essa. As diretrizes indicam que as creches e pré-escolas são estabelecimentos educacionais, um espaço institucional não-doméstico, com função de educar e cuidar. Para salvaguardar estas características, o que os documentos reforçam é que as instituições de educação para crianças pequenas não se devem ater a valores cristalizados nem a modelos domésticos, nem mesmo limitar-se a modelos de escolarização³². A

³² O termo escolarização acaba sendo utilizado na educação infantil para demarcar a “inadequação de práticas de leitura, escrita e cálculo”, isto é,

indissociabilidade entre “educação e cuidado” requer considerações específicas desde a infraestrutura - do espaço físico - à sua organização. Atenção especial aos materiais, tempos, bem como aos profissionais habilitados, para que não sigam - seja no conteúdo, no espaço, no tempo ou no trabalho realizado junto às crianças pequenas -, “o modelo escolar”³³ (FARIA, 2007, p. 15).

É importante refletir sobre as definições a respeito da função social e educativa da creche e da escola, pelas dimensões que as aproximam; mas, para perceber e marcar o caráter distinto entre elas, é preciso que se pense de forma semelhante à que determinou uma cultura escolar.

A pesquisa de Eloisa Candal Rocha (1999) contribui para a reflexão acerca das diferenças e singularidades nas funções que devem cumprir a educação infantil e a escola. Pelo levantamento das produções científicas entre 1990 e 1996, a pesquisadora indica que uma produção renovada, com influências de teorias e contextos antes não colocados, revela as formas de fazer e pensar a educação da criança de 0 a 6 anos. Sugere “o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias” (ROCHA, 1999, p. 134). Ao reconhecer e identificar a “multiplicidade de fatores presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas,” indica a “constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 1999, p. 136).

Para a pesquisadora, as diferenças entre educação infantil e escola estão relacionadas às funções que ambas “assumem num contexto ocidental contemporâneo”, e que no Brasil “estas funções apresentam, em termos de organização do

não respeita “a aquisição de experiências significativas da criança” (KISHIMOTO, 2001, p. 13).

³³ Entendo que o termo *modelo escolar*, proposto pela autora, se refere ao conjunto de normas, regras, estrutura e funcionamento que caracterizaria a escola como instituição.

sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos.”
Assim:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999. p. 131).

Sob essa ótica, não valeriam para a educação infantil os parâmetros pedagógicos escolares, pois “a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento”, assumindo “funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativo–pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (zero a seis anos)” (ROCHA, 1999, p. 133). Sendo assim, tal como afirmou Freitas (2007, p. 10), também “não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se desapegue de objetivos próprios para constituir-se mero ‘degrau’”, ou permitir que ela perca “aquilo que a singulariza, aquilo que se expressa no seu ‘conteúdo em si e para si”.

Mas qual seria este conteúdo? Em que a educação infantil se diferencia do modelo de organização pedagógica do “tipo escolar”? O que é “estritamente” seu? As respostas de Freitas (2007, p. 10) a essas indagações apontam para a “construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas”. Para ele, seria no “trabalho com as crianças pequenas” que ela “ganha uma tonalidade própria” e pode apresentar a sua singularidade.

O pesquisador Moysés Kuhlmann Júnior (1999) também colabora com essa reflexão ao ponderar:

[...] o adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica (de processamento de dados, de análises laboratoriais, de construção civil e outras), etc. (KUHLMANN JR., 1999, p. 61-62).

Concordo com o autor. O adjetivo “escolar” não seria definidor de “um modelo de organização pedagógica”. Creches e pré-escolas são instituições educacionais. Mas entendo que se deve considerar a carga semântica que as palavras trazem consigo. Neste momento, entendo que nomear os espaços educativos para crianças pequenas por “escola ou espaço escolar” acabaria favorecendo a correlação direta de como a escola, enquanto instituição, se estrutura como é e/ou faz.

Ademais, não posso desconsiderar que, mesmo com as características diferenciadas da faixa etária que atende, pelo objetivo específico defendido para essa fase da vida - que requer um desenvolvimento integral e uma organização própria -, ainda há um “espectro que ronda o mundo dos pequeninos, o espectro da forma escolar” (FREITAS, 2007, p. 9).

Como se viu, se a educação infantil, até por sua própria definição, não deveria ter a “forma escolar”, é preciso refletir, tal como advertiu Marco Cezar de Freitas (2007, p. 9), sobre a “forma da/na educação infantil”. Para tanto, entendo que evitar encadeamentos com conceitos já estruturados ajudaria, no momento, a marcar a especificidade que desejo para a área, ou seja, delimitar para essa primeira etapa o que “é estritamente seu”.

Refinando suas próprias reflexões, as pesquisadoras Angela Coutinho e Eloisa Candal Rocha indicavam, 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).

Analisando a arquitetura, os espaços, os tempos e os materiais que compõem essa instituição, que se concebe como educativa, mas que por sua própria definição não deveria ser do “tipo escolar” nem do “tipo doméstico”, buscarei compreender a história dos aspectos institucionalizados e as marcas do cotidiano - entendendo que não são introduzidos, nem que permanecem ou são organizados de forma aleatória.

Viñao Frago (2001, p. 33), ao defender a ideia de que haveria *culturas escolares*, esclarece:

[...] No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, univesitaria o facultades exactamente iguales, aunque pueden establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos”³⁴

Dito isso e guardadas as devidas proporções, observa-se que em cada uma das modalidades de educação tanto se propaga quanto se produz uma cultura própria. Se pesquisas nas instituições do ensino fundamental e médio têm possibilitado compreender como são traduzidas as normas, as regras, os saberes e as práticas prescritas, produzindo, dessa forma, uma cultura específica, essa mesma categoria, cultura

³⁴[...] Não há duas escolas, colégios, estabelecimentos de ensino secundário, universitário ou facultades exatamente iguais, apesar de possíveis semelhanças. As diferenças aumentam quando se comparam as culturas de instituições de diferentes níveis de educação (Tradução minha).

escolar, pode ser utilizada nesta pesquisa para uma investigação na educação infantil. Como advoga o autor, embora não tenha incluído as instituições de educação infantil, entendo crescer as diferenças quando se comparam diferentes níveis. Dada a grande especificidade da educação infantil, sua caracterização indica a necessidade, ao investigar *a sua cultura*, de substituir o adjetivo escolar pelo adjetivo educação infantil.

Pela investigação empreendida, acredito haver um conjunto de elementos e fatores que pode nos ajudar a distinguir e a caracterizar o que aqui chamarei de *cultura da educação infantil* encontrada nas instituições educativas para crianças pequenas da rede municipal de ensino de Florianópolis.

1.3.3 Sobre o espaço e o tempo: a cultura escolar por essas dimensões

Tempo e espaço são construções históricas e sociais; têm distintas definições a partir de diferentes áreas, como História, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Arquitetura, etc. Antônio Viñao Frago e Agustín Escolano Benito, interlocutores privilegiados desta pesquisa, estudaram em profundidade os conceitos de espaço e tempo. Na obra *Currículo, espaço e subjetividades: a arquitetura como programa*, organizada por ambos em 1998, Viñao Frago afirma:

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em

lugar, para ser construído (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 61).

Desta maneira, o que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar é sua ocupação. O espaço é suporte. É algo criado pela projeção ou imaginação, mas o lugar tem que necessariamente ser construído e o será “a partir do fluir da vida”. Este conceito será valioso para minha análise. Afinal, se o espaço físico construído pode contribuir, em grande parte, para as experiências, promover um maior ou menor aprendizado e desenvolvimento, será por sua ocupação por professores e crianças que se tornará um lugar. Interessa-me como aconteceu a ocupação do espaço arquitetônico proposto e sua transformação num determinado lugar. Procurarei, desse modo, indícios do uso do espaço educativo pelos protagonistas da creche pesquisada e as interfaces que estabeleceram com as concepções de educação infantil no recorte de tempo da análise.

Não sendo estruturas neutras, mas organismos carregados de significados, o modo como o tempo e o espaço são pensados na educação infantil sugere determinados discursos, uma linguagem não-verbal, compreendida por crianças e adultos que o habitam. Por isso é tão significativo o alerta de Escolano (1998) para que o espaço escolar seja entendido como um significativo elemento do currículo. Assim como evidenciou Viñao Frago (1994, p. 32), “el tiempo escolar, como el de la historia, es diverso y plural. Es, además, una construcción cultural y pedagógica, un *‘hecho cultural’*. No es por tanto como tampoco lo son el espacio y el discurso escolares”³⁵.

Nesta perspectiva, tanto a organização do tempo quanto a concepção e organização dos espaços educativos podem ser

³⁵ O tempo escolar, assim como o da história, é diferente e plural. É também uma construção cultural e pedagógica, um “*fato cultural*”. Não é, assim como também não o são o espaço e o discurso escolar (Tradução minha).

alteradas conforme os usos e os sentidos que lhes são atribuídos pelos usuários, o que pressupõe escolhas. Por isso, de uma forma ou de outra, produzem discursos sobre tais escolhas. É importante que se entenda, pelas práticas ali desenvolvidas, como os usuários da creche pesquisada se apropriaram do espaço e o vivenciaram, de modo a transformá-lo em lugar.

No que diz respeito especificamente a tempo, explica Viñao Frago:

Esta “conciencia omnipresente del tiempo”, de un tiempo siempre regulado y ocupado, es una de las características de la institución escolar. Y no una característica auxiliar o advenediza, sino consustancial a la misma. La escuela no es un lugar al cual uno pueda acudir cuando desee realizar una actividad formativa determinada. Tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. Esa es su característica temporal básica (1994, p. 34).³⁶

O controle do tempo nos espaços educativos foi racionalizado pela chamada Pedagogia Moderna, que propôs a divisão do dia em unidades sequenciais de tempo, relacionando-o a atividades e tarefas em dias, semanas e meses. De acordo com o mesmo autor:

³⁶ Esta “conciencia onipresente del tiempo”, de un tiempo siempre regulado e ocupado, é uma das características da instituição escolar. Não uma característica auxiliar ou adventícia, mas própria. A escola não é um lugar ao qual alguém possa adentrar quando pretenda; na realidade, é uma atividade de cunho educativo. Trata-se de um estabelecimento com dias e horários estabelecidos de atendimento, expostos num quadro mensal, semanal e diario, próprio para cada curso académico, em que constam as atividades e tarefas previstas. Esta é sua característica temporal básica (Tradução minha).

Esta concepción del tiempo como un continuo secuenciado, lineal y escalonado es consustancial, pues, a la institución escolar, no el producto de una situación histórica concreta. Lo que cambia son sus formas y el orden con que se configura, su carácter más o menos rígido y detallado, su grado de formalización (FRAGO, 1994. p. 35).³⁷

Sob esta ótica, a educação infantil acabou incorporando “el papel de la escuela como instrumento de inculcación de una noción del tiempo basada en ‘la precisión de los encuentros’, ‘la secuenciación de actividades’, la ‘previsión’, el ‘sentido del progreso’ y la idea del tiempo ‘como un valor en sí mismo’” (FRAGO, 1994, p. 35)³⁸.

Desta forma, a educação institucionalizada faz o mesmo uso do tempo desde a primeira infância, esquecendo-se que, assim como o espaço é elemento social e culturalmente construído nessa relatividade, não se deve esquecer seu caráter histórico, social e cultural. Isto para não viver, e levar as crianças a viver apenas o que está prescrito num e noutra, impondo rigidez e relegando a possibilidade de vivê-los numa perspectiva flexível, personalizada e bem mais criativa.

O ensinar e o aprender, como toda atividade humana, precisam de um espaço e de um tempo determinados. Assim, fica claro entender que “a educação possui uma dimensão espacial e que o espaço também seja, junto com o tempo, um

³⁷ Esta concepción de tempo como um contínuo sequencial, linear e programado é natural à instituição escolar, que, por sua vez, não é produto de uma situação histórica concreta. O que se altera são suas formas e a ordem segundo a qual é configurada; seu caráter (mais ou menos rígido e detalhado), seu grau de formalização (Tradução minha).

³⁸ [...] “o papel da escola como instrumento de imposição da noção de tempo com base na ‘exatidão dos encontros’, na ‘distribuição das atividades’, na ‘previsão’, no ‘sentido de progressão’ e na ‘ideia de tempo como valor em si mesmo.’” (Tradução minha).

elemento básico, constituidor”, planejado e refletido na atividade educativa (FRAGO, 1994, 2001, p. 61).

Segundo Diana Vidal (2005, p. 45), a análise “dos tempos e espaços” enunciados por Escolano e Viñao Frago, “pode conduzir à apreciação das mudanças, manifesta não apenas como uma cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde e subversiva.” O fato seria resultante “de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas”. Daí a importância atribuída ao estudo desses elementos organizadores que conformam e definem a cultura escolar.

1.3.4 Entre *estratégias* e *táticas*, a história se constrói no cotidiano

Ainda para analisar como os espaços edificados pelo poder público foram sendo ocupados/habitados por adultos e crianças de 0 a 6 anos, optei pela utilização dos conceitos propostos pelo historiador francês Michel de Certeau (1994), *estratégias* e *táticas*. Ao se debruçar sobre a individualização da cultura de massa (leis, linguagens, objetos utilitários, sucata, rituais, planejamentos urbanos), traz uma contribuição importante ao colocar a atenção nas maneiras como as pessoas o fazem, observando como vão alterando o seu uso, ou seja, como criam “para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta” (CERTEAU, 1994, p. 92-93).

Ele indica que as análises devem considerar as maneiras como as pessoas usam o que lhes é oferecido em situações cotidianas. Assim, ao atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, busca encontrar os meios de *distinguir as maneiras de fazer* pelas quais as normas estabelecidas são desviadas. Por meio de diversas análises do comportamento humano, pensa nesses *estilos de ação*, ou seja, faz teoria das práticas ao propor *algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores*, investigando como o homem reage ao criar

novas formas de ser e estar no mundo. A originalidade destes conceitos está justamente em como eles invertem a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer - esta arte de viver a sociedade de consumo, em que esse sujeito é chamado de *usuário* ao invés de *consumidor*³⁹.

Certeau interessa-se pelo *homem ordinário*, o homem comum, capaz de resistência, capaz de pegar aquilo que lhe está sendo imposto pelas *estratégias* e as transformar, *taticamente* a seu favor. Com isso, ele nos convida a *olhar o mundo através do ordinário*, a assumir o olhar dos rejeitados pela ordem. Neste sentido, cabe registrar que foram justamente suas inquietações sobre esses aspectos da vida cultural que ajudaram na formulação dos princípios que desembocaram na construção da história cultural.

Utilizando as expressões *estratégias* e *táticas*, retiradas do contexto militar, Certeau lhes atribui novos significados, quando descreve as instituições em geral como *estratégicas* e as pessoas comuns, como *táticas*.

O autor chama de *estratégia*:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em

³⁹ Ao analisar como cada um procura viver com os produtos impostos pelas políticas culturais, Certeau vê as possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso desses produtos. Ele expande o conceito de *consumo* ao usar frases como: *procedimentos de consumo* e *táticas de consumo*.

torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1994, p. 99).

A *estratégia* teria por objetivo perpetuar-se através das coisas que ela produz. Portanto, a sua preocupação maior é a produção em massa e a homogeneização do seu público-alvo, quando é beneficiada pela uniformidade. Portanto, se engaja no trabalho de sistematizar, de impor ordem.

Em direção oposta, a *tática*, na sua concepção, se configura como:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma [...] a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] (CERTEAU 1994, p.100)

Para Certeau (1994, p. 100), toda tática é baseada em improvisação; *aproveita as ocasiões*. A tática é diferente da estratégia pela ausência de uma delimitação que lhe forneça autonomia; ela “opera golpe por golpe [...] o que ganha não se conserva [...]. Em suma, a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Embora a tática não faça nenhuma tentativa de enfrentar a estratégia de frente, pois tem ciência de seu *status* de "fraco", ela tenta, ao contrário, preencher suas necessidades enquanto se esconde atrás de uma aparente conformidade. Ela explora os furos do sistema, conseguindo “estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 101). Assim, se comparada à *estratégia*, uma *tática* consegue ser ágil e flexível.

A partir desta conceituação, posso inferir que a operação demandada pelas *estratégias* é capaz de produzir e

impor; já as demandadas pelas *táticas* agem de maneira a manipular, utilizar espaços vazios deixados pela estratégia ou realizar alterações, um *não-poder* que possibilita o convívio com o que é imposto.

Pela análise das *estratégias* e *táticas*, o quesito inicial a se compreender nessa pesquisa é a criação, pela prefeitura, do primeiro espaço educativo para as crianças pequenas; posteriormente, por uma das creches dessa rede, acompanhar a trajetória. Por esse par de conceitos, vão aparecer as *astúcias* por trás de tais trajetórias (CERTEAU, 1994).

1.4 ALAMEDA METODOLÓGICA

Tal como enunciado, a presente pesquisa, de caráter qualitativo tem como objetivo, analisar a arquitetura, os espaços, os tempos e os materiais da educação infantil da RME de 1976 até 2012.

No que se refere à pesquisa documental, analisei, inicialmente, o “Projeto Núcleos de Educação Infantil”, de 1976, da Sesas, e o documento nacional *Educação Pré-escolar – uma perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975). Outros documentos municipais, como as plantas arquitetônicas e os documentos curriculares produzidos pela SME, também foram utilizados na compilação e análise da expansão da educação infantil na RME ao longo dos 36⁴⁰ anos de sua existência.

Com os dados coletados sobre as construções das creches, organizei uma tabela com 4 divisões, a saber: a) expansão da educação infantil, que considera o ano da construção das novas unidades (creche e NEI); b) identificação do tipo de construção; c) identificação dos bairros em que se

⁴⁰ Estou considerando 36 anos de existência, pois, para efeito da presente pesquisa, considera-se o ano de 1976 como o da criação da educação infantil na Rede municipal de ensino de Florianópolis, e o de 2012, o último do arco de tempo estudado.

ergueram essas construções; d) identificação das administrações municipais que executaram a construção.

Considerando que das 10 creches construídas até 1987, 4 seguiram o mesmo padrão arquitetônico⁴¹, analisei a planta arquitetônica desse primeiro padrão de construção - *padrão Ipuif* -, assim intitulado por ser de responsabilidade do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (AGOSTINHO, 2003), procurando especificações que pudessem revelar a sua singularidade. Embora o levantamento realizado por essa pesquisadora indicasse 5 instituições construídas pelo padrão citado, a investigação confirmou apenas 4: uma arquitetura que se repete na Creche Joaquina Maria Peres (Itacorubi); na Creche Monsenhor Frederico Hobold (Costeira); na creche Nossa Senhora Aparecida (Pantanal) e na Creche Professor Paulo Michels (Sapé)⁴².

Posteriormente, analisei os indicativos da história da educação infantil dessa rede municipal em 5 documentos municipais, que, assim parece, representam os movimentos de construção do currículo para a educação das crianças pequenas. Com base nos dados do documento *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (1976), segui com a apreciação do *Currículo do Pré-Escolar* (1981), da *Apostila* referente aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro (1982), do *Programa de Educação Pré-Escolar* (1988), do *Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (1996). Desses documentos, foram extraídos os encaminhamentos sobre a organização dos espaços, tempos e materiais.

Por fim, para aprofundar e delimitar as análises, realizei um estudo de caso - o da creche Nossa Senhora Aparecida -, procurando descobrir os critérios pelos quais os espaços educativos foram sendo ocupados/habitados, e como os tempos e as materialidades foram sendo *inventados* no cotidiano *pelos* *maneiras de fazer* de adultos e crianças.

⁴¹ As imagens das 4 plantas arquitetônicas encontram-se no Anexo C.

⁴² Um mapa com a localização dessas instituições se encontra no Anexo D.

Para Ponte, a abordagem metodológica de estudo de caso é possível e recomendada em situações em que haja:

[...] um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse (PONTE, 1994, p. 4).

A busca pela “compreensão de uma instância singular” (LÜDKE; ANDRE, 1996, p. 21) levou a desenvolver este estudo, justamente pela ideia de que o *objeto* ali desenvolvido cumpre os quesitos de *único* ou de *características muito próprias*. Afinal, o que haveria de singular em uma instituição construída por um projeto-padrão? Haveria formas de averiguar como os protagonistas foram produzindo outro lugar? O que teria levado a essa personalização? Como foram constituídos os espaços? Quem foram/são seus protagonistas? Como e *por que* os espaços foram sendo alterados no decorrer da ocupação da creche?

A creche Nossa Senhora Aparecida, construída em 1987, foi escolhida porque, entre as 4 instituições do *padrão IpuF*, é a única que mantém até hoje a conformação espacial da época da inauguração. Outro fato é que, apesar de a configuração espacial ser a mesma de 26 anos atrás, sua ocupação está organizada de maneira a atender às indicações atuais, sugeridas por estudos e pesquisas da área da educação infantil sobre a organização de espaços e materiais. Ou seja, as

crianças de hoje estão num espaço que, embora estruturalmente velho, não lhes impede de viver suas infâncias atuais.

É meu objetivo investigar se os diferentes documentos curriculares, a formação em serviço, as pesquisas acadêmicas, os estágios supervisionados, etc. alteraram o cotidiano da instituição a ponto de interferir na organização dos espaços físicos, dos tempos, da mobília e dos materiais pedagógicos.

Dialoguei com fontes iconográficas, impressas e orais. Lombardi (2004, p. 156) salienta que “é importante não recorrer a uma única fonte, mas confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado”.

Assim, na busca por indícios e pistas acerca de como o espaço das creches foi sendo utilizado, dei ênfase especial aos registros fotográficos, entendendo que as imagens, como fonte de pesquisa histórica das instituições educacionais, têm demonstrado “potencial analítico suficiente para colaborar na busca e organização de compreensões e explicações acerca da cultura escolar manifestada nos ambientes em que ela interage” (BENCOSTTA, 2002, p. 24). Trata-se de um instrumento relativamente novo na área da história, pois ainda são poucos os estudos de história e memória que utilizam imagens.

As fotografias, hoje equiparadas a documentos históricos ou a fontes de pesquisa, apresentam uma iconologia complexa, necessitando de interpretação, uma vez que podem ser utilizadas como informantes na reconstituição do passado, quanto como “matéria para construção de ficções”. Representam um desafio intelectual que, de acordo com Kossoy (1998, p. 44), exigem conhecimento, seja da realidade registrada na imagem, seja da realidade que a circunscreveu no tempo e no espaço, para assim se equacionar os inúmeros elos perdidos da cadeia das fotos.

Outro aspecto significativo no uso da fotografia é o de as pessoas que fizeram parte daquele tempo/lugar poderem ser

“levadas” novamente para lá. “[...] Mesmo para o caso de situações fartamente registradas em suportes documentais tradicionais, através de testemunhos tem-se acesso a uma interpretação muito particular de quem as viveu” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 6). As fotografias selecionadas da creche Nossa Senhora Aparecida foram organizadas, primeiramente, por espaço, e, posteriormente, por ordem cronológica e puderam contribuir com outras interpretações acerca de sua própria trajetória.

Procurando alargar a investigação, também entrevistei outros testemunhos, dada a importância de investigar mais protagonistas. Em toda a pesquisa, realizei 12 entrevistas. Foram recolhidas as memórias, a começar pelas da coordenadora da educação infantil da época da criação, seguidas pelas do atual diretor da Diretoria de Infraestrutura da SME (Dinfra)⁴³ e da arquiteta responsável pela elaboração do projeto IpuF. Da creche investigada, ouvi a primeira diretora, uma das primeiras 10 professoras, 3 “crianças de ontem”, hoje mães na creche, 3 “mães de ontem”, hoje avós das crianças que frequentam a creche e uma auxiliar de sala, que trabalha em uma das creches do mesmo padrão arquitetônico e na creche investigada. Também utilizei as entrevistas publicadas por Ostetto (2000) e Waltrick (2008).

No que se refere a fontes orais⁴⁴, “a memória é um processo individual”, afirma Portelli (1981, p. 16), e não “um depósito de dados”. Afinal, “as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas”. As entrevistas colaboraram para reduzir as muitas dificuldades em reconstruir

⁴³ Até 2009 este setor era denominado de Departamento de Infraestrutura (Deinfra).

⁴⁴ A *história oral* pode ser entendida na perspectiva de Jean-Pierre Wallot, como expressão para designar “um método de pesquisa baseado no registro de depoimentos orais concedidos em entrevistas”, ou como *fonte oral*, a partir de Pietro Clemente, para legitimar o “[...] status documental das fontes orais”, lembrando que, para Philippe Joutard, “[...] a expressão “fontes orais” é metodologicamente preferível” (JOUTARD, 2002, p. 56).

o passado, fornecendo dados e fatos que, mesmo parciais, puderam ser incorporados à mesma história com outras roupagens. Mais que isso, mesmo não sendo parte da história oficial, na condição de “pequenas testemunhas” (VOLDMAN, 1996), repassaram informações que até o momento não haviam sido incluídas na história, mas não por isso menos relevantes.

Caracterizadas como entrevistas “semiestruturadas”, seguiram um roteiro prévio, traçado de acordo com as orientações do comitê de ética. Propus a cada entrevistado, separadamente, perguntas previamente elaboradas, seguindo a ideia de criar uma atmosfera de confiança para que todos pudessem compreender que sua participação seria fundamental à investigação. Acredito que as entrevistas ofereçam dados tanto para comparar como para ratificar evidências geradas por outras fontes. A confrontação de algumas, puderam inclusive, oferecer diferentes olhares sobre um mesmo fato.

Também utilizei questionários, pelas vantagens de “alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184). Um deles foi feito para as 5 diretoras⁴⁵ da creche Nossa Senhora Aparecida, que ocuparam o cargo por um período superior a 2 anos; outro, para as 10 primeiras professoras⁴⁶.

⁴⁵ O questionário elaborado para as diretoras encontra-se no Anexo E.

⁴⁶ O questionário elaborado para as primeiras professoras encontra-se no Anexo E.

DO CAMINHO À CAMINHADA: ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

A dissertação está subdividida em 5 capítulos.

O primeiro - intitulado Narrativas de outras viagens: *que graça* me teria iluminado - tem por objetivo revelar a pesquisadora, fazer um levantamento de pesquisas na área, propor o estudo da arte, apresentar a problemática da pesquisa, seus objetivos e os caminhos teóricos e metodológicos seguidos.

Com o segundo - As instituições de educação para crianças pequenas: Por que, como, para que, para quem? - início uma reflexão sobre *a descoberta* da infância. Nele discuto o primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar no momento em que a sociedade industrial iniciava uma mudança na estrutura familiar e as mulheres começavam a entrar no mundo do trabalho, até os modelos de expansão no Brasil determinados pelo governo federal em 1975.

Nele também contextualizo a trajetória da RME de Florianópolis, iniciada em 1976, apresentando o primeiro espaço que acolheu as crianças pequenas da Rede Municipal de Ensino, observando os pontos em que se aproxima e em que se distancia do fluxo seguido pela história da educação infantil no Brasil.

No terceiro capítulo - Documentos curriculares para a educação infantil na rede municipal de Florianópolis: mudanças, resistências e permanências -, analiso 5 documentos curriculares, produzidos de 1976 até 1996 pela Secretaria de Educação do município em diferentes gestões municipais. Ao se defender a ideia de que haveria uma *cultura da educação infantil* em gestação nessa trajetória, parece adequado dever-se conhecer a história retratada nos documentos curriculares escritos pelas diferentes gestões municipais. Deles investigo os materiais pedagógicos, com destaque para a mobília e a orientação para seu uso; analiso, igualmente, as indicações para

a organização de espaços e tempos. Procuo pistas sobre a circulação das ideias e as concepções sobre criança, infância e educação infantil, ou seja, sobre os propósitos dos projetos educativos, destacando as mudanças e permanências dos documentos, indicando como foi sendo produzida uma cultura própria à educação infantil pública florianopolitana. Também lanço mão, ao longo da análise, das publicações que abordam a concepção de educação no município italiano de Reggio Emilia, referência mundial em termos de educação infantil, por suas importantes contribuições sobre o uso do espaço/tempo/materiais na educação de crianças pequenas e de pesquisas acadêmicas realizadas na rede, no intuito de elucidar as permanências e resistências na efetivação do que prescreviam as orientações curriculares.

No quarto capítulo - Propostas arquiteturais para a educação infantil na rede municipal de Florianópolis: entre permanências e inovações -, explano o universo das 51 creches da RME construídas entre 1979 e 2012. Apresento as gestões municipais que as construíram, mais a localização, ano e tipo de construção. Pondero sobre as intermitências e recorrências da arquitetura, acompanhadas do exame do primeiro padrão de construção intitulado *padrão Ipuaf*, executado entre 1983 e 1987. Da apreciação dessa planta e da entrevista com a arquiteta responsável pelo projeto, analiso a estrutura física como elemento curricular desde o projeto até sua execução. Estabeleço interfaces com o documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura*, produzido pelo MEC em 2006. Com relação às propostas arquitetônicas da rede municipal, identifico os diferentes espaços educativos oferecidos em cada uma das creches, constatando a variedade, as possibilidades, a escassez ou as deficiências de alguns espaços em determinadas instituições. Busco estabelecer uma relação entre estas propostas com as dos documentos curriculares, analisados no capítulo 3, procurando compreender em que medida aquelas se relacionam com estes para alcançar os objetivos e as

finalidades da educação infantil planejada por gestores, pedagogos e arquitetos.

Destino o quinto e último capítulo - *Saberes e Fazeres em uma creche municipal: O espaço, tempos e materialidades como elementos do currículo* - ao estudo de caso, aplicado à creche Nossa Senhora Aparecida, inaugurada em 1987. Começo com uma poesia de Cora Coralina, de certo modo surpreendente e provocativa, por mostrar a necessidade de refletir sobre a organização de tempos, materiais e, particularmente, os espaços das instituições de educação infantil. A pesquisa utiliza as fotografias da instituição investigada. Traz, juntamente com os textos iconográficos, testemunhos de alguns protagonistas dessa instituição voltada à educação das crianças pequenas há 25 anos. Identifica o que lhe é *próprio* por seu projeto político-pedagógico, assim como o que permanece do currículo selecionado, e se deixou marcas na vida de crianças e adultos que viveram aquela história. Procuro descortinar as maneiras como os protagonistas usam o que lhes foi oferecido ao longo de sua trajetória e mostrar como tais práticas assumem um estatuto de objeto teórico, quando, pelas normas estabelecidas, pelas *distintas maneiras de fazer* e pelas materialidades se delineou no cotidiano daquele universo educativo uma cultura da educação infantil.

CAPÍTULO 2

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS: POR QUÊ? COMO? PARA QUÊ? PARA QUEM?

O museu Santuários Andinos, na cidade de Arequipa, no Peru, guarda uma múmia-menina -em posição fetal - de mais de 500 anos. Foi encontrada a 6.312 metros de altura, no topo do vulcão Ampato, a uma temperatura de 20° negativos.

O *Pacha Mama* dos incas conseguiu guardá-la durante todo este tempo sob as camadas geladas do vulcão. Depois dessa descoberta, ela se tornou uma das atrações mais visitadas do sul do país.

Na viagem que fiz ao país em 2006, parando à sua frente, extasiada, observava-a por inteiro - estatura, rosto, cabelos, vestimenta e todo o conjunto de coisas (objetos e brinquedos). À saída, já não era a mesma. Transformação jamais propiciada por leituras, viagens, contatos com outras culturas. Havia algo de extraordinário nessa experiência, que punha em xeque concepções sobre o ser humano. Não foi possível não pensar na pequenez do indivíduo diante da história da humanidade, em particular, como educadora, sobre o que havia aprendido sobre crianças e suas infâncias. Juanita – esse o nome da múmia-menina -, pelos objetos que levava como bagagem – entre oferendas aos deuses, sandálias menores, brinquedos em forma de bonecos e milho torrado para a “longa viagem” – força qualquer visitante a se perguntar sobre quem teria sido e a nós, que trabalhamos na educação, como teria sido sua infância – em seu dia a dia (Adriana Broering⁴⁷)

⁴⁷ BROERING, A. Anotações de viagem de uma pedagoga (2006) (inédito).

A tecnologia atual consegue preservar esse impressionante trecho da história da América do Sul. Mas o que mais se sabe sobre as crianças que viviam naquele período? Como os incas entendiam as suas? O que Juanita teria a *nos dizer* sobre a própria infância? O que tal conhecimento agregaria aos estudos do presente? Como não refletir sobre tudo o que até aqui se produziu a respeito de crianças, infâncias ou materialidades que as envolvem em contextos educativos ao longo da história?

Desde então, foram muitas as reflexões a partir das leituras sobre “a descoberta da infância”, especialmente nas de Ariès (1981)⁴⁸, que com as pesquisas realizadas na década de 1960 demonstra nem sempre haver existido cuidado e desvelo para com as crianças. Sua obra *História social da criança e da família*, amplamente discutida e inúmeras vezes citadas nos espaços acadêmicos, mostra que a infância, enquanto categoria social, e a criança, como integrante dessa coletividade, foram descobertas somente no início da sociedade burguesa ocidental, sobretudo no final do século XVIII, e no começo do século XIX, na modernidade. Tal descoberta teria como base as práticas sociais dirigidas à agora admitida categoria social - as crianças -, pelo reconhecimento de suas necessidades, em particular a de merecerem atenção.

O que Juanita poderia *dizer* a Ariès ou sobre como teria vivido? Mesmo compreendendo que não seria possível ligar esses 2 extremos - uma vez que Ariès se limita a olhar a infância burguesa europeia, branca e cristã -, a proposição de um *diálogo* se coloca na ordem da provocação, sentido pelo qual estou indicando a necessidade de olhar, pelo menos nos contextos atuais, todas as crianças. Ao correlacionar Juanita e Ariès, verifico grande lacuna na história em termos de conhecimento da infância e da criança, e o quanto das diversas

⁴⁸ Sobre este assunto, mais reflexões no artigo *A “Descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram colocadas nesse “berço”*? (BROERING, 2013).

e diferentes culturas e suas relações sociais há que aprender e ensinar em cada momento histórico. De fato, ainda são muito limitados os conhecimentos sobre o tema.

Conhecer Juanita permitiu-me refletir sobre tudo isso, justamente pela necessidade de prestar atenção a processos particulares, e também sobre a forma como aconteceram, evitando generalizações. É importante evidenciar que os estudos de Ariès não desmerecem suas contribuições da década de 1960, mas exigem que se contextualizem, seja para que se possam aplicar a reflexões acerca do tema, seja para reconsiderar certas afirmações tidas como verdades incontestáveis. Afinal, há que se considerar a discussão que propõe analisar as representações da criança na iconografia dos séculos XVII e XVIII, assim como valorizar sua observação sobre a relação dessa criança com a família, com a escolha do nome, e sobre o surgimento do léxico para designar a faixa etária. São dados e fatos que não podem ser desconsiderados nos estudos históricos sobre o tema.

Impõe-se, de outro lado, a necessidade de uma articulação entre o debate histórico com questões sociológicas atuais, em particular sobre outras infâncias. Ariès (1981), quando generaliza e afirma que a *categoria social infância* e a *criança* (como figura dessa coletividade) *foram descobertas* somente no início da sociedade burguesa ocidental, desconsidera as outras infâncias. O fenômeno Juanita e outras pesquisas indicam ser necessário saber mais sobre todas as crianças e suas diferentes infâncias, as de ontem e as de hoje⁴⁹ e, certamente, sobre as instituições educativas que em

⁴⁹ O pesquisador brasileiro Moysés Kuhlmann Jr., que em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* (2001), ressignifica a tese defendida por Phillippe Ariès (1981), ao apontar as contribuições de pesquisadores como Cambi e Ullivieri. Kuhlmann Jr. (2001), não nega as contribuições de Ariès, mas apresenta outras pesquisas, dentre as quais destacamos Gélis (1991), Riché e Alexandre-Bidon (1994).

diferentes momentos desejaram educar seus corpos e suas mentes.

2.1 NASCIMENTO⁵⁰ DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ALGUNS MARCOS INICIAIS

A menina Juanita pode ser um ponto de reflexão, se entendo que as materialidades que a acompanham auxiliam a compreender sua história e a do povo inca. De forma semelhante, compreendo que os objetos que acompanham as instituições educativas de crianças pequenas ajudam a entender concepções sobre educação, criança e infância na sua trajetória. A pesquisa sobre a história dos espaços e materiais educativos para os pequenos pode elucidar o que se colocou, quem colocou e quem teria sido colocado no *berço*⁵¹ da educação infantil.

A análise das instituições de educação infantil em perspectiva histórica vem ganhando lugar nos últimos anos entre os pesquisadores, especialmente entre os que investigam essas instituições em âmbito socioeducativo. É preciso olhar para as continuidades e as rupturas nesse processo, pois, se o passar do tempo vem gestando uma maneira própria a respeito desse nível de educação, definindo e identificando-lhe um lugar como espaço educativo, também se concretiza um

⁵⁰ Na obra *História social da criança e da Família* (1981), Philippe Aries constrói uma visão panorâmica - por sua característica de estudo macro -, e aborda de maneira ampla o aparecimento da escola, apresentando as transformações das instituições educativas e a gestão dos indivíduos nesse espaço. Para esse processo histórico, utiliza a expressão *nascimento da escola*, para demarcar o princípio do que hoje chamamos de escola.

⁵¹ Considero o berço como um lugar privilegiado onde as crianças recebem atenção, segurança, aqui a metáfora é para ajudar a refletir sobre as crianças que puderam ocupar esse lugar, recebendo cuidado e educação seja em instituições, nas suas casas, e também com as políticas públicas, no decorrer da história.

correspondente jeito de educar e cuidar. Estas instituições podem ser identificadas, então, pelo que lhes foi prescrito, pelo que pretendem e pelo que são, e tudo isso poderia ser identificado pelas marcas por elas produzidas.

2.1.1 Primeiras ideias e conceitos sobre a infância e a educação infantil no ocidente

Os séculos XVII e XVIII, como afirma Ariès (1981), foram de *descoberta* da infância. Já o século XIX (quando a aprendizagem se reveste de uma concepção mais pedagógica) pode ser interpretado como o da consolidação da produção dos saberes, por sua tentativa de explicá-la. O século XX se destaca por um intenso movimento internacional em favor da criança, pelo estudo a respeito dela e de sua educação, sendo por isso denominado o “século da criança” (SCHIMIDT, 1997).

Até meados do século XIX, em geral, julgavam-se desnecessários estudos sobre a criança, talvez por ser ela considerada irrelevante. Com relação às dos estratos pobres, entendia a sociedade ser suficiente protegê-las. Na maioria dos casos, isso acontecia de acordo com as normas cristãs: uma proteção encarada como dever moral, uma questão de caridade de pessoas bem intencionadas. Pesquisas como as de Kuhlmann Jr. (2001, p. 60) evidenciam que uma das primeiras formas de atender às crianças desamparadas foi o recolhimento pela “roda dos expostos”⁵², iniciada no século XII, na Itália. A partir daí, outras instituições de ajuda foram criadas. Apesar da influência das ideias da Igreja, “a responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de *civilização*, e o fato natural tornou-se problema social”. Do final do século XVIII ao final do século XIX,

⁵² Cilindro oco, que gira em torno do seu próprio eixo. A abertura ficava voltada para a rua, à espera das crianças enjeitadas. Ao sinal de que alguma criança havia sido colocada ali, a roda girava 180 graus, levando a abertura do cilindro para o interior do asilo ou orfanato.

observa-se um confronto entre caridade e filantropia, uma diferença substancial em relação à atuação junto à pobreza, pois, enquanto pela caridade a prática se dava pela emoção, simpatia ou piedade, a filantropia estaria representando uma organização racional da assistência (KUHLMANN JR., 2001). Nesse período, “a história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação do serviço” (KUHLMANN JR., 2001, p. 60).

Estudos de maior dimensão, que tratam do *nascimento* da educação para as crianças pequenas, revelam vestígios deixados pelo caminho, permitindo perceber continuidades, vazios, afastamentos, escolhas processados nesse nível de educação. Importa perceber o quanto tais vestígios aproximam ou o quanto distanciam de outros níveis de educação ou instituições educativas. Num processo de recolha, exclusão, procedimentos, ajustamentos a outros saberes e fazeres, a educação infantil produziu conhecimentos que marcam a sua singularidade, especificidade, função social e educativa. Cabe, assim, perguntar se, tal como já identificado com a escola, seria possível afirmar-se existir também uma cultura de educação infantil.

Em 1816, o educador protestante Friedrich Froebel (1782–1852), de espírito profundamente religioso, abriu em Griesheim, na Alemanha, o Instituto Educacional Universal Alemão, posteriormente transferido para a cidade de Keilhau. Mais tarde, em 1837, funda, em Blankendrurg, o Instituto de Educação Intuitiva para a Auto-Educação e, em 1840, inaugura seu primeiro jardim de infância⁵³. A ideia de “batizar” este tipo de escola de *kindergarten* – jardim das crianças – veio-lhe da

⁵³ Para Arce (2002), Froebel teve o cuidado de evitar a palavra “escola” para diferenciar sua instituição destinada às crianças pequenas das instituições escolares.

imagem de que a criança é como uma planta em fase de formação, que por isso exige cuidados periódicos para crescer de maneira saudável. Percebia uma relação inseparável entre Deus, natureza e humanidade, a que denominava de “unidade vital”. Froebel, que havia sido discípulo de Pestalozzi – considerado o pai da pedagogia moderna –, enfatiza o brincar e a atividade lúdica. Elege o jogo e os brinquedos como grandes instrumentos para a realização do autoconhecimento com liberdade. Dedicou-se à formulação de uma metodologia de ensino voltada à criança de menos de 6 anos, que evitasse o ensino abstrato e enfatizasse a atividade artística: canto, poesia, desenho, pintura, escultura. Criava e utilizava objetos – círculos, esferas, cubos –, chamados de “dons”, com o objetivo de estimular a aprendizagem⁵⁴. Froebel é reconhecido como um dos primeiros educadores a considerar a primeira infância como fase de importância decisiva na formação da personalidade das pessoas (ARCE, 2002a).

Os jardins de infância por ele criados atendiam às crianças das famílias dos estratos sociais mais elevados e se espalharam rapidamente pela Europa e Estados Unidos, sendo incorporados aos preceitos educacionais de John Dewey (1859-1952)⁵⁵. Neste modelo de educação pré-escolar, o projeto

⁵⁴ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e também Friedrich Froebel (1782–1852) “desenvolveram iniciativas educacionais [...] articuladas à produção de material específico [...]. Afirmando a necessidade de respeitar o desenvolvimento infantil regido por leis naturais, a obra desses autores se torna referência para novos procedimentos didáticos na medida em que afirmam a criação de lugares institucionais para a infância” (VALDEMARIN, 2010, p. 20).

⁵⁵ John Dewey (1859-1952), norte-americano, filósofo, psicólogo e pedagogo liberal, experimentou configurações espaciais na sua Escola Laboratório da Universidade de Chicago. “Exerceu grande influência na pedagogia contemporânea. Foi talvez, o pensador mais importante da Escola Nova. [...] As ideias de Dewey foram aplicadas, inicialmente, ao ensino elementar e médio, mas, depois, foram estendidas à pré-escola pelo seu caráter genérico, marcando, decisivamente, o movimento da Escola Nova” (LEITE FILHO, 1998, p. 30).

arquitetônico era bastante considerado. Segundo Lahoz Abad (1991, p. 113), o modelo de espaço escolar proposto por Froebel “es un diseño arquitectónico de gran contenido semántico, en función a la aplicación de una metodología global que se deriva de los principios filosóficos y los conocimientos científicos de la época”⁵⁶. Para Agustín Escolano (2001, p. 38), a vocação arquitetônica de Froebel, a influência dos conhecimentos de cristalografia e os símbolos da maçonaria teriam determinado “a forte carga semântica de seus projetos didáticos e espaciais”.

Entre 1828 e 1837 surge o movimento das *salles d'asile*, na França, com o objetivo de fornecer cuidados e educação moral e intelectual às crianças pequenas. Já em 1801, a marquesa de Pastoret havia criado, em Paris, a *salle d'hospitalité* que funcionava como creche (GOMES, 1986). Com o início da Revolução Industrial, e como resultado de um acentuado aumento de mulheres trabalhadoras, em 1844 é criada em Paris a primeira creche, um espaço destinado a recolher crianças de rua, com o objetivo de ajudar as mães que trabalhavam em regime de 16 a 18 horas diárias, e que não tinham onde deixar seus filhos. Chamadas *gardeuses d'enfants*, tinham também o intuito de combater a mortalidade infantil, ensinar hábitos de higiene às classes populares, retirar das ruas as crianças famintas, resguardando-as da fome e das influências negativas. A palavra *creche*, de origem francesa, significa “manjedoura”, que sugere uma ação marcada pelo assistencialismo e a filantropia.

Na passagem do século XIX ao XX, outras instituições modelares foram criadas - escolas maternas, creches e jardins

⁵⁶ É um projeto arquitetônico de grande conteúdo semântico, dependendo da implementação de uma metodologia abrangente, que deriva dos princípios filosóficos e os conhecimentos científicos da época. (Tradução minha)

de infância -, propagadas especialmente a partir dos países europeus centrais (KUHLMANN JR, 2000)⁵⁷.

Pode-se dizer que esse nível de educação nasceu de 2 tipos de atendimento, refletindo os contrastes sociais de então, seja no espaço físico, seja nas propostas educacionais, destinando-se um às crianças ricas; outro, às crianças pobres, pois:

[...] enquanto as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (OLIVEIRA, 1992, p. 21).

⁵⁷Desse processo, evidencio a criação na França, em 1769, da escola de principiantes ou escola de tricotar, em que Friedrich Oberlin (1740 – 1826), se destaca como idealizador das primeiras intenções pedagógicas em instituições de educação infantil. Inserida em uma região rural muito pobre, enquanto os pais trabalhavam no campo, a instituição tinha como objetivo principal ocupar e ensinar as crianças a evitar a ociosidade. Pretendia que perdessem maus hábitos e aprendessem obediência, sinceridade, bondade. Em 1771, Oberlin começou a oferecer-lhes mais atividades, como aulas de canto, matemática, ciências, histórias bíblicas e expressão verbal na língua oficial. Outro exemplo de instituição infantil, pensada na perspectiva pedagógica, foi a iniciativa de Robert Owen (1771–1858), que no ano cria em New Lanark, Escócia, uma escola que recebia crianças a partir dos 18 meses, fato que inaugura tanto a experiência quanto o movimento em prol das creches e pré-escolas. O seu currículo escolar se alicerçava em uma perspectiva laica; parte do tempo era ocupada com aulas de dança, canto e rudimentos de história natural, a partir dos 4 anos; parte era dedicada à brincadeira livre e em conjunto. Inspirou-se nas teorias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nas experiências de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e em sua própria vivência e reflexão sobre a educação. Este empreendimento, e sua luta, constituem um marco no que é hoje denominado "direito universal à infância" (PIOZZI, 1999).

Esse contexto, como ratifica Kuhlmann Jr. (1999, p. 73), marca a diferença entre creche e pré-escola:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

Desse modo, se os jardins de infância buscaram inspiração no modelo escolar, a creche foi criada com outra representação espacial. Pela finalidade educativa para a qual foi criada, sua configuração se assemelha à dos hospitais. Em comparação aos jardins de infância, não é difícil imaginar o quão simples e quão pobres deveriam ser em materialidades e recursos. Jardins de infância e creche se diferenciam em vários aspectos - desde a clientela ao tipo de educação oferecida ou à conformação do espaço e da arquitetura.

Estas diferenças são marcas substanciais que acompanharam a definição do tipo de atendimento e de educação pretendidos ao longo da história do desenvolvimento dessas instituições. Podem-se ainda hoje verificar, nos 2 tipos de atendimento, distinções quanto a concepção, estrutura, finalidade ao funcionamento.

Outra experiência que merece destaque nesse segmento, especialmente pelo valor atribuído ao espaço e às materialidades requeridas para o processo de ensino aprendizagem, foi desenvolvida pela médica Maria Montessori, que em 1907 criou em Roma a “Casa dei Bambini”. Apoiada em estudos sobre crianças com deficiências psíquicas, publica em 1909 o Método Montessori, com muitas inovações pedagógicas⁵⁸. Primeiramente, em razão de uma concepção de

⁵⁸ Os estudos e experiências de Maria Montessori alertaram os educadores para a importância do espaço e do ambiente escolar no currículo, tal como

escola bastante singular para a época. Para ela, a escola verdadeira “[...] não é a de 4 paredes, entre as quais as crianças são confinadas, mas uma casa onde possam viver em liberdade para aprender e crescer” (MONTESSORI, 1961, p. 17). Sua diferença está na percepção acerca da importância do ambiente da sala de aula e na preparação do trabalho com as crianças, indicando que o local deve ser espaçoso, “silencioso e em contato com a natureza (árvores, flores, gramado)”. Também enfatiza que “os móveis devem ser acessíveis ao tamanho da criança [...]”. O material didático é vasto, todo voltado à estimulação sensório-motora, proporcional, inclusive, à força da criança. Na sala, diferentemente da tradicional, as crianças devem ter “liberdade para se comunicar e se movimentar”, podendo sentar em tapetes no local que acharem mais adequado (LAMOREA, 1996, p. 99).

Entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, várias iniciativas foram criando um conjunto polimorfo de instituições de educação infantil. Muitas delas, amplamente difundidas durante as exposições internacionais⁵⁹ como “modernas e científicas, como modelos de civilização” (KUHLMANN JR., 2001, p. 74). As creches, os jardins de infância e as salas de asilo, depois chamadas escolas maternas, foram certamente as que mais se expandiram.

2.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

constatou Carla Regina Hoffstatter em sua dissertação “Espaço escolar como ‘forma silenciosa de ensino’: Análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006), defendida em 2012, sob orientação da professora doutora Gladys Mary Ghizoni Teive.

⁵⁹ As exposições internacionais tinham por objetivo celebrar o progresso humano e as riquezas das nações. Eram projetadas como vitrines do desenvolvimento. Mostravam as qualidades da modernidade; apresentavam objetos, conhecimentos, produtos e tudo aquilo que significasse a engenhosidade humana (KUHLMANN JR. 2001).

No Brasil Colônia de 1500, concebido pela Igreja católica, adotado por suas instituições e predominando até 1822, o modelo inicial é caracterizado pelo atendimento à infância com a criação das Rodas em Santas Casas de Misericórdia para acolher crianças abandonadas⁶⁰. Já no período imperial, de 1822 a 1889, substituiu-se o modelo caritativo pelo filantrópico, financiado com o dinheiro do Estado⁶¹.

A trajetória de acolhimento à infância no Brasil se destaca como determinante nas transformações econômicas e políticas do final do século XIX. O aumento da migração para a zona urbana e a abolição da escravatura desencadeiam iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas, sobretudo, para combater as altas taxas de mortalidade infantil. Desse modo, entidades de amparo, como creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres foram criados (KRAMER, 1987).

⁶⁰ A iniciativa trazida de Portugal e estabelecida pela Irmandade das Santas Casas de Misericórdia, conhecida como “Roda dos Expostos”, ou “Roda dos Enjeitados”, “Janela de Moisés” e “Roda da Misericórdia” foi criada para garantir o anonimato de quem antes abandonava as crianças pelas ruas e para salvar as crianças do frio, da fome e da morte, sem preocupações no que concerne a um trabalho pedagógico junto às crianças. Para Renato Pinto Venâncio (1999, p.24), a “criação de abrigos para enjeitados cumpria assim uma dupla função: evitava o infanticídio e possibilitava que os cristãos exercessem a caridade e o amor ao próximo”. Maria Luiza Marcílio (1997, p. 51) avalia que essa instituição cumpriu um papel significativo, sendo “quase por um século e meio a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”.

⁶¹ Lenira Haddad (1989) destaca o importante papel da Igreja Católica no que se refere ao cuidado das crianças órfãs e/ou fora da família, quando a partir de 1850 os bispos do Rio de Janeiro e da Bahia com o apoio dos respectivos governos provinciais, trouxeram da França as irmãs de caridade, especialmente das ordens de São Vicente de Paula e as Irmãs de São José da França. Esse fato determinou uma mudança na organização e disciplina das casas de expostos e dos asilos de recolhimentos para meninos e meninas, pois introduziu o ensino sistemático de religião, trabalhos manuais, leitura e escrita (FREITAS, 1997).

Há que se considerar ainda que as instituições de educação infantil, mesmo diferenciadas por idades e classes sociais - creche, escolas maternais ou jardins de infância -, independentes em suas vertentes, foram criadas a partir de um duplo sistema⁶². O jardim de infância sempre manteve uma identificação mais próxima do *status* de escola, enquanto a creche era uma versão do atendimento das casas de asilo, tanto no que se refere à estrutura física, quanto ao espaço e às materialidades e, conseqüentemente, ao seu valor social e cultural.

A historiografia aponta que o primeiro jardim de infância foi o “Menezes Vieira”, criado em 1875 no Rio de Janeiro, como iniciativa do setor privado, com excelente espaço físico num dos melhores bairros da cidade para atender somente a meninos da elite (BASTOS, 2001, p. 32)⁶³. Outra

⁶² A pesquisadora Patrícia Brant (2013, p. 62) ao estudar sobre “a origem de um duplo sistema: creche e pré-escola, com base nos estudos de Kuhlmann Jr. (1991, 1998, 2000, 2001, 2005, 2010) registra que: “Observa-se, no Brasil, de um lado, um discurso de natureza assistencial e de amparo às crianças, a partir das noções de abandono, pobreza e prevenção, servindo como justificativa à implantação das creches para as crianças de classes baixas e, de outro lado, um discurso de promoção de educação e formação de bons hábitos, que aparece na defesa dos jardins de infância, adotados como modelo de atendimento às crianças pertencentes às classes mais altas. Mas os traços históricos da dupla origem do sistema pré-escolar no Brasil podem ser percebidos também a partir de um duplo discurso de defesa da permanência da criança aos cuidados da mãe, de acordo com a classe social à qual pertencesse a criança”.

⁶³ Tratarei com detalhes, no próximo subitem a obra “Manual para os Jardins de Infância: Ligeira Compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882, de Maria Helena Camara Bastos (2011)” destacando as ideias de Froebel, Pestalozzi e Mme Pape-Carpantier que foram divulgadas, e conforme palavras do Dr Menezes Vieira, “nacionalizadas”. Tenho a convicção que a esse manual pode ajudar a compreender a visão de educação infantil que foi disseminada no Brasil no final dos novecentos e início do século XX, especialmente pelo currículo que propõe, seja pela indicações dos conteúdos, tempos, espaços e materiais (BASTOS, 2011).

iniciativa do setor privado aconteceu em São Paulo, em 1877, com a fundação do Jardim de Infância da Escola Americana. No período republicano, no ano de 1896, o setor público funda o Jardim de Infância Caetano de Campos junto à Escola Normal Caetano de Campos (KUHLMANN JR, 2010). Embora público, atendia com seu moderno currículo a crianças da elite paulistana, assentado nos princípios do método de ensino intuitivo e das lições de coisas. Fora do eixo Rio-São Paulo, a pesquisadora Gislene Lössnitz Bida (2006) identifica a criação, já em 1862, de uma instituição escolar privada chamada “Jardim de Infância Emília Erichsen”, em Castro, província do Paraná.

Foi a partir da proclamação da República, em 1899, muitos anos após a criação dos primeiros jardins de infância, que a primeira creche foi criada, também no Rio de Janeiro, junto à Cia. Fiação e Tecidos Corcovado, para os filhos dos operários. Nesse mesmo ano, se funda o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) (KUHLMANN JR., 1998). Em 1901, Amália Franco, senhora espírita, cria a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva” e organiza 18 escolas maternas e 17 creches até 1910. Em 1908, por iniciativa do Patronato de Menores, juristas e senhoras da sociedade fluminense criam a “Creche Central” (KUHLMANN JR., 1998).

Dentre as diferentes formas de atendimento, destaca-se a experiência dos parques infantis criados em 1935, na cidade de São Paulo, pelo Departamento de Cultura da prefeitura. Idealizados por Mário de Andrade⁶⁴, não separavam “cuidado-educação-cultura” e atendiam a crianças entre 3 e 12 anos de

⁶⁴ Nascido em São Paulo em 1893, Mario de Andrade é “poeta, romancista, contista literário, teórico da arte, musicólogo, folclorista. Dirigiu, ainda, o Instituto de Artes da Universidade do então Distrito Federal, reorganizou o Instituto Nacional do Livro e elaborou o anteprojeto do serviço do Patrimônio Histórico nacional” (www.brasil.gov.br). Acesso em: 10 abri. 2013).

idade, filhos do operariado. Segundo Faria (1999), esta experiência pode ser considerada como a origem da rede de educação infantil paulistana:

[...] a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza uma vez que tinha poucas salas (FARIA, 1999, p. 61-62).

Com essa iniciativa, Mario de Andrade “trouxe aos educadores uma outra forma de contemplar as crianças na política governamental” (FARIA, 1999, p. 77). Em 1967, a recreação que havia sido a marca dos parques infantis dá nome aos centros de recreação, uma proposta “difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-escolar, do Departamento Nacional da Criança” (KUHLMANN JR., 2000, p. 14).

Embora inovador, não será esse o modelo de atendimento da infância difundido no Brasil. Até a década de 1970, poucas foram as iniciativas no setor público em favor dessa faixa social. Contudo, será a partir desse período que a angústia da população contra a desigualdade social e econômica coloca em risco a “ordem nacional”. Como o país se encontrava no regime militar, instituído através do golpe de 1964, foi conveniente para o governo levar a população a acreditar numa função “salvacionista” da escola, a partir do entendimento que a escolarização poderia ser uma forma de ascensão social (ROSEMBERG, 1994). Investe-se em educação infantil de maneira a defender que a aceleração do aprendizado já deveria começar nessa fase da vida, tanto para evitar o fracasso escolar como para compensar carências culturais, minimizando, dessa forma, as desigualdades escolares e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

2.3 O PRIMEIRO MANUAL PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA DO DR. MENEZES VIEIRA: MARCO PARA A PRODUÇÃO DE UMA CULTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A obra *Manual para os Jardins de Infância: Ligeira Compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882*, de Maria Helena Camara Bastos (2011)⁶⁵, identifica o pioneiro da discussão sobre a educação da infância no Brasil. Para atender às crianças pequenas da elite carioca, Vieira divulgou e, conforme suas próprias palavras, adaptou e/ou nacionalizou as ideias de Froebel, Pestalozzi e Mme Pape-Carpantier, na época, referências na área⁶⁶. Por conta disso, juntamente com sua esposa, Menezes Vieira é tido como precursor dos jardins de infância no Brasil (BASTOS, 2011, p. 23).

Através de seu manual, pode-se compreender a visão de educação infantil disseminada no Brasil no final do novecentos e início do século XX. Trata-se de uma descrição detalhada acerca de como deveria ser a estrutura de um jardim de infância, considerando desde questões pedagógicas até a arquitetura, o tempo, o mobiliário e os objetos necessários ao trabalho com a criança de 3 a 6 anos. O manual propõe um currículo para os jardins de infância, composto de atividades relacionadas a ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (BASTOS, 2011, p. 19).

⁶⁵ “Menezes Vieira tomou a iniciativa de compilar o primeiro manual para jardins de infância, com a intenção de divulgar e vulgarizar a instituição no Brasil, isto é, apresentar o método froebeliano e estimular sua aplicação” (BASTOS, 2011, p. 110). Dessa forma “ao fazer este trabalho de tradução, se coloca como a voz abalizada, resultado de sua experiência prática e de leituras especializadas (BASTOS, 2011, p. 111).

⁶⁶Estudos de Kuhlmann Jr (1998) trazem mais detalhes sobre como o sistema proposto por Froebel orienta as experiências no Brasil, a exemplo do pioneiro Jardim de Infância Caetano de Campos.

A imagem da sala (Figura 1) da propaganda, utilizada por Menezes Vieira, recolhida da biblioteca francesa, é emblemática para entender como então se concebia o jardim de infância, sobretudo no que se refere às materialidades e ao espaço no qual deveria acontecer a educação. Uma turma de no máximo 40 crianças, só de meninos, sentados individualmente, “acompanhados de perto pela professora, auxiliada por uma professora-adjunta (aspirante ao título de professora) e uma criada” (BASTOS, 2011, p. 102).

Pela imagem, podem-se observar quadros intuitivos, objetos concretos para as lições de coisas; também é possível perceber, pela organização das carteiras, a semelhança com o formato da escola primária.

Figura 1 - *Sala de aula* do Jardim de Infância do sistema educativo de Frederico Froebel



Fonte: MENEZES VIEIRA, J. J. de. Jardins da Infância no Brasil. Propaganda do sistema educativo de Frederico Froebel. s/Ed. E s/d. 12 p. (Bibliothèque Ferdinand Buisson/INRP – França) (BASTOS, 2011, p. 24).

Maria Helena Bastos (2011), em sua apresentação do manual de Vieira, detalha vários itens do material. São

informações distribuídas por todo o texto. Recolhi todas as indicações e organizei o Quadro 1 com 4 eixos: mobília para a sala de aula; equipamentos; quadros, estampas, gravuras, retratos; outros materiais.

O manual traz ainda especificações de que “as mesas deveriam ter os tampos riscados em xadrez e os cantos arredondados” e deveriam estar “distribuídas na sala de aula com espaço de 90 cm, sendo 30 cm ocupados pela largura dos 2 bancos (se os bancos estivessem lado a lado, o espaço ao redor também deveria ser de 30 cm)”. Recomenda, para o pátio, que deveria ser coberto: “Um ginásio completo – tambor, corneta, bandeirinhas nacionais e estrangeiras, halteres, bolas de borracha”. Sugere, para a jardinagem, “regadores, ancinhos, pás, enxadinhas, sacos, carrinhos, pequena charrua, pequena bomba de irrigação, tesoura de aparar grama, vasos de barro, caixinha para sementes, etc.” (BASTOS, 2011, p. 100).

Detalha ainda “o tempo destinado às atividades de caligrafia, de ditado, de leitura, de cálculo, de exercícios com os dons Froebel, de lição de coisas, de jardinagem, de ginástica” (BASTOS, 2011, p. 25). As atividades deveriam ser diárias, com aulas de segunda a sábado e das 9h00 às 14h00. Destaquem-se, ainda, as indicações sobre a localização e a organização dos jardins de infância. Recomenda que se situe:

[...] em ponto central, relativamente ao domicílio dos educandos, ser de acesso fácil e isento de perigos, em localidade salubre, o edifício no centro de um jardim, de um só pavimento e distante das fábricas, dos depósitos de lixo e charcos (BASTOS, 2011, p. 37).

Orienta também sobre o terreno em que deverá ser erigida a construção, sobre a estrutura interna: salas, refeitórios, banheiros e externa da escola: jardins e pátios, detalhamento

que indica o quanto para esse médico-educador a estrutura física da educação infantil colabora para a educação pretendida.

Quadro 1 - Material necessário a uma sala de aula do Jardim da Infância proposto pelo sistema educativo de Frederico Froebel

Mobília para a sala de aula	Equipamentos	Quadros, estampas, gravuras, retratos...	Outros materiais
<p>- 30 mesas e cadeiras modelo francês de madeira com pés de ferro, adaptadas à idade dos alunos de 4 a 6 anos;</p> <p>-Um compêndio do curso prático ou moral para guardar os principais objetos necessários à classe, Modelo Pape-Carpantier (Trata-se de um móvel em nogueira envernizado na tampa, de 1,20x0,90x0,85 contendo: um álbum e estante para gravuras; um ábaco; um quadro negro; estantes para letras móveis;</p> <p>- Quatro armários</p>	<p>Um sistema métrico Level;</p> <p>- Uma caixa [...] sob as vistas de Mme. Pape´Carpantier (A caixa de Lições de coisas, de Mme. Pape-Carpantier, está dividida em três compartimentos principais, subdivididos cada um em um grande número de pequenos compartimentos, onde estão classificadas metodicamente as amostras de diferentes materiais que o homem emprega para a satisfação de suas primeiras necessidades, em estado bruto e transformado: alimentação, vestuário,</p>	<p>- Paisagem ideal em relevo para ensinar os diversos acidentes geográficos;</p> <p>- Galeria de homens ilustres – retratos coloridos de Guttemberg, Colombo, Fénélon, L’Epée, Pallissy, São Vicente de Palo, Parmentier, etc;</p> <p>- Uma coleção de quadros de história natural, de-senhados pelo professor Henry Mirin;</p> <p>- Uma coleção de estampas representando as cenas mais importantes do An-tigo e novo testamento ([...] gravuras em preto e branco e coloridas. em tamanho 50 cm de altura-35 cm de largura.</p>	<p>- Material de Froebel: coleção de brinquedos ou dons de Froebel, tanto para a professora como para o número de alunos em classe;</p> <p>- Os quatro primeiros dons de Froebel: 1º- bola de lã, nas sete cores do aspecto solar; 2º- esfera, cilindro e cubo; 3º -cubo dividido em cubinhos; 4º- cubo dividido em paralelepípedo (tabuinhas; talas; anéis; pauzinhos, argolas, fitas de papel, modelos para desenho,</p>

(Continua)

<p>contendo diversos objetos para lições de coisas; Jardineiras pendentes; - trinta cabides para chapéus; - Duas pequenas mesas para os alunos fazerem colagem; - Mesa e estrato para a professora e a professora-adjunta (Menezes Vieira recomenda, por excelência, o modelo Mme. Pape Carpentier); - Armários envidraçados, para guardar o material de ensino, os trabalhos dos alunos e as amostras do museu escolar; - Pequenos berços ou cadeiras leitos.</p>	<p>habitação, metais. É como uma <i>biblioteca de coisas</i>, um instrumento precioso para as lições sobre a origem, a história e a fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana.) - Um quadro preto; - Um cavalete; - Um aparelho geocíclio de Gervais para ensinar os movimentos da terra; - Um microscópio; - Uma pequena bússola - Um órgão ou harmônio (pequeno móvel à manivela manual, que serve para o acompanhamento do canto, também chamado de guia do canto); - Quadros, negros, simples ou riscados em xadrez; - Contador mecânico; -Compêndio</p>	<p>Cada cena é uma cópia de quadros de grandes pintores da Renascença. Para cada gravura, há uma frase, retirada da Bíblia, que explica a cena representada.) - Uma coleção de quadros de ensino pelos olhos; - Quadros com noções de artes e indústrias e de história natural, segundo as indicações de Mme. Pape-Carpantier [...] Cada quadro mede 0,82 x 0,63, em cores e colado sobre papelão. Temas – o vinho; o gás; a eletricidade; o aquecimento; a laranja; a lá; o cânhamo e o linho; o pão; a sopa; o chá; o café; a porta e a janela; os ninhos; o laticínio; a limpeza; as geleias.) - O busto de Froebel; - O retrato de Mme. Pape-Carpantier; - Um quadro representando a</p>	<p>etc.) - Uma coleção de sólidos geométricos; - Grandes bolas de vidro de cor; - Aventais; - Argila para moldar e modelar; - Tesouras; - Lápis; etc. - Lousas; - Cadernos;</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Conclusão)

	métrico de Level, grafoscópios (aparelho criado ou nacionalizado por Menezes Vieira);	cena – <i>Simile parvulos venire ad me</i> ; - estampas; - gravuras, da magnífica coleção intitulada <i>L’enseignement par les yeux</i> , da Hachette; - sistema planetário;	
--	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Vou observando, ao longo da pesquisa, que alguns materiais, assim como orientações e encaminhamentos, são ainda identificados nas instituições de educação infantil da atualidade, fato que me leva a perceber que assim como acontece com as materialidades da escola primária, muita coisa acabou permanecendo, apesar de os princípios pedagógicos e educacionais já não serem mais os mesmos.

2.4 DÉCADA DE 1970 - INÍCIO DA PREOCUPAÇÃO OFICIAL COM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

Da história da educação das crianças pequenas no Brasil contemporâneo, Fúlvia Rosemberg (2003) destaca 3 grandes períodos. O 1º período, “[...] entre o final dos anos 1970 e final dos anos 1980, corresponde à implantação de um modelo de educação infantil de massa”; o 2º “[...] se iniciou com a abertura política após a ditadura militar, principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte”; o 3º “[...] se instala com a aprovação e implantação da LDB, em 1996” (ROSEMBERG, 2003, p. 33-35).

Para se investigar a expansão das creches e pré-escolas no Brasil, muitos aspectos precisam ser considerados. Não se

podem desconsiderar fatores como o regime militar, o crescimento urbano, a reconfiguração do perfil familiar e a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho. No início da década de 1970, aumentam as reivindicações a partir das organizações feministas. Em 1975, a ONU decreta o Ano Internacional da Mulher. É nessa época que o movimento feminista inclui, entre suas reivindicações:

[...] o direito de seus/suas filhos/as a serem educadas pela sociedade em creche [...]. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas (FARIA, 2005, p. 1.015).

A partir da década de 1970, aumenta também o número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil a propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Assim, é “a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena” (SOUZA, 2000, p. 17). Ainda assim, nesse período, o fracasso escolar será determinante para o atendimento pré-escolar, que virá a ser criado para cumprir a missão de compensar déficits das crianças das classes populares (ROSEMBERG, 1992).

O Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1962, mesmo com atribuições bastante abrangentes em termos de educação, somente em 1974 rompe o silêncio especificamente sobre a educação pré-escolar. Depois de 12 anos da sua criação, emite, pela Indicação n. 45/74 e pelo Parecer 2.018/74, “os primeiros pronunciamentos sobre a importância da educação pré-escolar” (SILVA, 1997, p. 52). A Indicação referida marca o início de uma preocupação oficial ao evidenciar que “estudos e pesquisas demonstram que os

cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos das carências nutricionais e afetivas” (BRASIL, CFE/Indicação 45/74. p. 31). A conselheira Eurides Brito da Silva, pronunciando-se sobre o documento, resgata, na legislação brasileira, as distintas conotações do conceito de pré-escolar, e se estende, finalmente, “sobre a importância dessa educação, como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança na sua fase de escolarização regular” (BRASIL, 1974, p. 21). O próprio documento registra que “tudo o que a lei fala não passa de abordagens tímidas e fugidias, que pouco aproveitam a esse nível ainda não obrigatório de ação educativa” (BRASIL, 1974, p. 22). A conselheira, por isso, indica a necessidade de:

[...] **estudos e debates** que levem à criação de uma consciência ampla em torno da problemática do pré-escolar. Porque a meta final **da luta** dos que se sensibilizarem pelo tema deverá ser uma espécie de **cruzada**, que inspire o Poder Público a elaborar, a curto prazo, uma terceira lei de diretrizes e bases inteiramente voltada para os cuidados que devem envolver toda a educação que venha a preceder à do ensino de 1º grau. Porque como se verá, tal seja a educação recebida dos zero aos seis anos, tal será o desempenho do educando a partir da 1ª série de escolarização regular (grifo meu).

Do que escreve, destaco as palavras “luta” e “cruzada”, especialmente porque, mais tarde, na leitura dos documentos elaborados a partir do I, II e III Seminários de Planejamento da Educação Pré-Escolar, identifico a “função salvacionista” evidenciada por Fúlvia Rosemberg (1994). Mas como aquele era um período do governo militar, sob o comando do general Ernesto Geisel, (1974-1979), foi impossível deixar de correlacionar o texto com as ações empreendidas e as palavras

utilizadas que, muito mais que uma “luta” ou uma “cruzada”, pareciam refletir uma “operação de guerra”⁶⁷.

O parecer CFE n. 2.018/74 marca época na história da educação infantil brasileira ao enfatizar que se deveria dar “ênfase aos programas de emergência caracterizados como de ‘educação compensatória’ para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau” (BRASIL, 1974, p. 28). Esses 2 documentos, fundamentados tanto na carência cultural, quanto na forma compensatória de educação, é que deram sustentação à pré-escola na política nacional.

⁶⁷ O documento *Educação Pré-escolar - uma nova perspectiva nacional* (1975), no item 2, Metodologia de Planejamento Adotada, registra todo o processo para chegar ao documento em que se identifica uma ação que em muito lembrava uma “operação de guerra”. Isso tanto pela abrangência e proporções pretendidas, quanto pelo movimento coletivo por adesão que ele demandou. Na página 17, ele ainda registra que o trabalho voluntário deve ser aceito e que é “necessário que adquira a consciência que a sua tarefa não possui cunho caritativo, mas sim de aceitação de uma responsabilidade social, de **uma obrigação de participar** no desenvolvimento da comunidade em que vive”. Um fato que, se interpretado como “guerra”, levaria a pensar que esses seriam os “soldados”. Com essa mesma percepção, ao ler o documento *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*, (1975), se observa desde a urgência em “atacar” a desnutrição e a reprovação no ensino fundamental, como também outras expressões que vêm acentuar a visão de que estava sendo montado algo muito similar a uma “operação de guerra”. Este documento utiliza palavras muito próprias a esse tipo de identificação. Com os dados quantitativos sobre a previsão de crescimento, dá ideia da magnitude dos problemas da educação pré-escolar e sugere que “desde logo uma **estratégia gradual** de atendimento em que, obviamente, deverá dar prioridade, nas primeiras etapas, a uma **população-alvo** mais carente” (p. 20). No item IV - Alguns problemas da escola de 1º grau -, na página 36, encontra-se a expressão “[...] começa-se a desenvolver grande interesse em **atacar** os problemas de ensino de 1º grau naquelas condições que podem ser a sua origem” (BRASIL, 1975, p.35 grifos meus).

2.4.1 Documentos e encaminhamentos do MEC acerca da pré-escola⁶⁸

Em 1974, foi criado o Serviço de Educação Pré-Escolar (Sepre), subordinado ao MEC. Nos primeiros meses de 1975, o Ministério da Educação e Cultura realizou os já referidos 3 seminários de planejamento da educação pré-escolar com o objetivo de definir as bases desse programa, para expandir o atendimento e implantá-lo em todo o País. Desse trabalho, foram publicados 2 importantes documentos: o *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil* (1975), que, segundo Sonia Kramer (2006, p. 803), foi o “primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho do nosso problema, indicando que 3,51% dos então 21 milhões de crianças de zero a seis anos frequentavam creches e pré-escolas, incluídas as da rede privada”; o outro documento, *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (1975). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) para, entre outras ações, viabilizar a implantação do *Programa Educação Pré-escolar* (1975).

⁶⁸O documento Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva nacional, 1975, afirma que, com a substituição realizada pela Lei 5.692/71, do “primário” por “primeiro grau”, o termo “pré-primário, caiu de uso. “Resta o termo “pré-escolar”. Duas razões justificam o seu uso: a) É o termo universal, adotado por grande parte dos países e consagrado pela Unesco (préscolaire, pré-escolar, pré-school educacion, preescolar, Vorschulalter, etc.). Foi aceito também pó numerosos congressos e organização internacionais e nacionais (ex: Congresso Internacional de educação Pré-Escolar, da Omep, na Venezuela, em 1974); b) Expressa o que acontece a escola como instituição formal de educação. É, por antítese, a idade do crescimento e desenvolvimento, não apenas físico, como, sobretudo, psíquico, mental e emocional, livre e espontâneo. [...] Resumindo, “PRÉ-ESCOLAR” é o termo oficial para expressar a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos, independente de se dar ou não atendimento a essas crianças (BRASIL, 1975, p. 11-12).

Sua implantação fornece a base dos argumentos acima citados. É por esse viés que as crianças das classes populares chegam à pré-escola ou à escola brasileira. Foram ideais, como os definidos pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura – II PSEC (1975-1979) -, que inspiraram o primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa. Já no objetivo daquele plano fica entendido que a educação pré-escolar consistiria em “desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando ao ensino regular” (BRASIL, 1977, p. 35). Em outras palavras, a concepção da educação pré-escolar aconteceu fundamentalmente “na perspectiva da compensação das carências das populações pobres, visando sua inserção na escolaridade formal” (ROSEMBERG, 1992, p. 26).

Em 1975, o Conselho Federal de Educação volta a se pronunciar através do Parecer n. 1.600/75, sobre a habilitação para o “Nível de 2º grau para o Magistério do Pré-escolar”. O documento apresenta um histórico da educação pré-escolar no mundo e, entre outras observações, destaca sua importância como “pré-requisito de um desempenho ótimo da criança em sua fase de escolarização regular e para a necessidade de ampliar as oportunidades existentes nos diversos sistemas de ensino, para o atendimento da criança nessa faixa etária” (BRASIL, 1979, p. 36). Também “chama atenção para a carência alimentar e sócio-cultural que influi de maneira negativa no desenvolvimento da criança, desde seu nascimento até os 7 anos, quando se lhe abrem as portas da escola (BRASIL, 1979, p. 36). O texto segue apresentando o parecer, argumentando sobre a importância da educação pré-escolar:

A rigor podem distinguir-se duas funções principais na educação do pré-escolar: uma, que se poderia chamar de alimentadora e se realizar ao longo do processo regular de atendimento do pré-escolar, desde a creche

até as classes pré-primárias; outra, que se poderia denominar de compensatória de carências variadas, que, sendo emergencial, se concentraria na criança de seis a sete anos que, não trazendo maturidade suficiente para a escolarização de 1º grau, seria para esta preparada em termos de educação para a prontidão (BRASIL, 1974, p. 42).

Após a exposição das vantagens e das orientações que deveriam ser seguidas, a relatora do CFE, Maria Terezinha Tourinho, destaca, no mesmo texto, os problemas a serem enfrentados para implantar esse atendimento, dizendo que poderiam “ser resumidos em 3: local, recursos humanos, custos”. Afirma ainda que o problema seria colocado à margem, uma vez que “a rede oficial se vê a braços com a escolarização obrigatória de 8 anos”. O que ali se evidencia é que, embora o documento não deixe de demonstrar a necessidade da educação pré-escolar, também deixa claro que ela está daquela forma “por total incapacidade de solução”. Face à situação, sugere que as soluções poderiam vir pelo “não-convencional” e “pela criatividade”, uma vez que os “prédios podem ser adaptados sem maiores problemas”. Segundo a relatora, “os próprios prédios que abrigam os alunos de 1º grau podem ser utilizados, adaptando-se e equipando-se algumas salas para atender o pré-escolar”. Para ratificar a opção por espaços adaptados, afirma que “pesquisas provam que muitas vezes o melhor prédio para o pré-escolar é aquele que se assemelha à sua casa”. Outra ênfase é a de que “a comunidade poderia se unir às Secretarias de Educação para buscar soluções de local e instalações”. Observa que, pela falta de professores especializados e com o alto índice de professores leigos, o problema do atendimento poderia ser sanado com a utilização de “voluntários ou professores da rede, convenientemente orientados, em serviço”. Em síntese, admitia que não seria por soluções convencionais que se encontraria o caminho (BRASIL, 1974, p. 42-43).

É neste contexto que, no fim dos anos 1970, o Estado passa a atuar de forma mais visível, em favor, sobretudo, das crianças maiores de 3 anos de idade nos centros urbanos. O alvo são as classes populares, atendidas por creches comunitárias ou pela expansão da oferta pública, notadamente dos municípios.

Em 1977, o MEC publicou, pelo então Departamento de Ensino Fundamental, a coleção Atendimento ao Pré-Escolar, documento em 2 volumes, que objetivava auxiliar os educadores pré-escolares e servir de material de apoio em cursos e treinamentos (BRASIL, 1982). Ainda em 1977, a LBA cria o Projeto Casulo⁶⁹, influenciado tanto pelas recomendações das agências multilaterais, como pela Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN), cujo entendimento passava pela ideia de que “investir na criança [pobre] significaria investir na segurança nacional” (ROSEMBERG, 1997, p. 153). Analisando os documentos do CFE, de 1976, o Projeto Casulo parece ter vindo exatamente para colocar em prática todos os encaminhamentos sugeridos pela relatoria.

O ano de 1979 foi declarado Ano Internacional da Criança. Segundo Kramer e Souza (1987), o fato colaborou significativamente para a divulgação de denúncias sobre a situação da criança em idade pré-escolar, dando maior visibilidade nos meios de comunicação de massa, levando a opinião pública a se dar conta da importância devida à criança.

⁶⁹ As pesquisadoras Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p. 32) resumem bem o que era o Projeto Casulo: “Trata-se de um programa nacional (provavelmente o único), seja por sua abrangência territorial, seja pelo fato de definir metas nacionais de atendimento, apesar da diversidade das creches a ele vinculadas; sua opção tem sido por uma atuação através de convênios, repassando verbas seja às prefeituras ou a instituições privadas [...]; atende prioritariamente a população de baixa renda; a jornada diária pode ser de 4 ou 8 horas (corresponde a *per capita* diferentes); as creches são instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar espaços “ociosos” da comunidade, e são orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil”.

Nesse mesmo ano, o então Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau, Subsecretaria de Ensino Regular, publicou o livro *Legislação e Normas da Educação Pré-escolar*, com o objetivo, segundo a secretária Zilma Gomes Parente de Barros, que assinou a publicação, de cooperar com os educadores empenhados em engajar-se na “batalha pela minimização dos problemas”.

Desencadeada a mobilização social, o Estado começa pela expansão das matrículas através “dos chamados modelos ‘não-formais’, apoiado em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra”, assim como com a “a criação de creches e pré-escolas comunitárias” e a utilização de “educadores(as) leigos(as), com formação inferior ao curso normal ou secundário” (ROSEMBERG, 2003, p. 34). Há um aumento no número de creches e pré-escolas, seguindo os 2 princípios muito claramente expressos: maior atendimento com menores custos. Nessa perspectiva, a pesquisadora (ROSEMBERG, 2003, p. 34) pontua que é também naquele período que acontecem “a consolidação de 3 denominações/modalidades de educação infantil - creches, pré-escolas e classes de alfabetização” - e “o envolvimento dos novos movimentos sociais no campo da educação infantil”. Dentre estes aspectos, destaca o que chama de “a constituição de um embrião de *expertise nacional*”⁷⁰.

Identifico, no movimento, uma trama discursiva que agiu em vários campos. Como exemplo da ação, bem como das estratégias utilizadas, é oportuno conhecer uma cartilha distribuída no estado do Paraná⁷¹, editada pela Editora FTD⁷², na qual encontramos o texto *A CRECHE*:

⁷⁰Uma ação nacional cujo movimento foi desencadeado para alavancar “soldados” para a “grande batalha” em defesa das crianças e, conseqüentemente, da Pátria. Era preciso criar uma consciência sobre a importância desse atendimento, assim como convencer a população sobre isso.

⁷¹ O Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado na Região Sul do País. Faz fronteira com os estados do Mato Grosso do

Foi inaugurada a creche “Lar Feliz”, em nossa cidade.

É uma casa bonita de dois pavimentos.

Será mantida pelas Sociedades de Assistência Social.

É um grande benefício para o lugar.

Achei lindos os bercinhos, as caminhas muito limpas, os banheiros, as mesinhas, para as crianças que ficam ali enquanto as mães vão trabalhar.

A cozinha muito grande, toda branca tabuleta na porta que diz: - Cozinha dietética. Ali preparam os alimentos de acordo com os métodos modernos para melhor aproveitamento.

Já tem 30 crianças, de poucos dias até 6 anos.

Têm médicos, enfermeiros, cozinheiras, lavadeiras, costureiras.

Quase todas são pessoas do lugar, que colabora pelo engrandecimento da Pátria (DORFMUND, s/d., p. 44)⁷³.

Sul a noroeste, de São Paulo ao norte e leste e de Santa Catarina, ao sul, além da Argentina a sudoeste, do Paraguai a oeste e do oceano Atlântico a leste. É o único estado sulista que faz fronteira com um estado de outra região.

⁷² A Editora FTD (iniciais de Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907), é uma editora brasileira criada em 1902. A FTD sempre pertenceu aos Irmãos Maristas. A ABEC (Associação Brasileira de Educação e Cultura), proprietária da FTD, é uma das entidades jurídicas da Província Marista Brasil Centro-Sul.

⁷³ Dorfmond, Luiza P. Meu Diário. Primeiro Livro. Editora F.T.D. Trata-se do primeiro livro da coleção Meu Diário, uma obra em 6 volumes, que pertence à coleção particular do professor Ademir Santos. Como não são datados, estima-se que sejam da década de 1960, talvez 1970. Segundo esse professor, há um catálogo comemorativo dos 100 anos da Editora FTD, que poderia ajudar a elucidar o ano de sua publicação. Outra possibilidade, para melhor datar o material, só mesmo conjugando com outras fontes e mesmo fazendo análises com base em outros elementos de edição que constam no interior das obras.

Interessante observar a estratégia de divulgação das ideias. O texto retrata essencialmente a mensagem pretendida com o programa nacional: “[...] será mantida pelas Sociedades de Assistência Social. É um grande benefício para o lugar”. Enfatiza que há banheiros e que é um espaço “para as crianças que ficam ali enquanto as mães vão trabalhar”. Fala da cozinha e valoriza os alimentos que ali são preparados, “de acordo com os métodos modernos para melhor aproveitamento”. Quando diz que “já tem 30 crianças, de poucos dias até 6 anos”, tanto informa que a população está dando valor à ideia, como indica a idade que ela atende. Relata que “tem médicos, enfermeiros, cozinheiras, lavadeiras, costureiras”; por outro lado, deixa claro que “quase todas são pessoas do lugar, que colaboram pelo engrandecimento da Pátria”, ou seja, voluntários.

O texto, pela informação ali contida, descreve a creche como uma casa bonita de 2 pavimentos, onde havia lindos bercinhos, caminhas muito limpas, banheiros, mesinhas. Que a cozinha era muito grande e toda branca. Agustín Escolano (2001) relata uma experiência muito próxima a textos como esse quando reflete sobre a revisitação de seu primeiro espaço escolar e dos seus cadernos. No seu caso, ele também observa que “os livros de leitura inseriam textos alusivos à escola como edifício emblemático de povoados e cidades, bem situado, construído segundo critérios de higiene e conforto”, um espelho, segundo o autor, “das idealizações” que já se “havam projetado sobre ele” (ESCOLANO, 2001, p. 25). Assim, diante da análise possível entre essas duas realidades e a partir do que dizem os documentos nacionais daquele período, posso constatar, em nosso caso, que muitas das informações acima destacadas correspondem ao que “apregoavam” os documentos; por outro lado, especificamente pela imagem e descrição das materialidades ali contidas, a creche em evidência estava bem longe de ser o que se considerava “suficiente” para atender às crianças pequenas naquele período.

Concluo que tal atendimento no Brasil foi sendo constituído em várias instâncias e por várias instituições, da mesma maneira que se criaram e extinguiram órgãos burocráticos. A efetivação do atendimento a essa população não foi um processo isolado; foi um processo impulsionado por exigências e orientações internacionais e também por movimentos internos de luta coletiva.

2.5 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970: AS MATERIALIDADES COMO DIFERENCIAL

Sob a perspectiva do panorama nacional para a educação pré-escolar surge, em 1976, a proposta de atendimento das crianças pequenas no município de Florianópolis, com o Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas).

Em estudo sobre o início da educação infantil na capital de Santa Catarina, Patrícia de Sá Brant (2013) afirma que a elaboração desse projeto se pautou pelo documento *Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975)⁷⁴, embora o documento de Florianópolis não mencione a

⁷⁴Na entrevista, uma das mentoras do Projeto Núcleos de Educação Infantil, a professora Telma R. Hoeschl, menciona que “representou a Secretaria do Estado de Santa Catarina no *I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino*, em Belo Horizonte, promovido pelo MEC entre os dias 16 e 20 de junho de 1975, por ocasião das discussões sobre o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar”, por meio do qual teve contato tanto com os documentos publicados na época como com as discussões acerca da educação pré-escolar que emergiam na esfera governamental. Afirma, a professora, ter utilizado esse documento no projeto de Florianópolis.

política nacional do MEC (BRASIL, 1975, p. 122)⁷⁵. A pesquisadora Rose Elaine de Liz Waltrick (2008) também destaca o alinhamento do projeto local com as orientações do MEC:

Documentos como “Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil; Educação pré-escolar: uma nova perspectiva Nacional; II Plano Setorial de Educação e Cultura”, todos datados de 1975, destacavam as prioridades para a educação pré-escolar do governo militar: a) prevenir o fracasso escolar – principal motivo, pois a repetência e a evasão tornaram o sistema ineficiente; b) atingir as populações “carentes”; c) promover um atendimento de baixo custo, usando os recursos da comunidade; d) orientar-se por uma concepção de educação compensatória” (WALTRICK, 2008, p. 64).

Foi possível, pela atual pesquisa, confirmar a intenção de transformá-lo em *Sistema de Educação Pré-Escolar* (SESAS, 1976, p. 1) para o município. Na sua justificativa, os números (“apenas 3% da demanda potencial” de crianças entre 2 e 6 anos estão sendo atendidas no município) ratificam a necessidade desse tipo de atendimento, embora não se cite a fonte de onde foram retirados. As demais justificativas se apoiam nos já citados documentos nacionais, que falam na “existência no País de 15.000 milhões de crianças entre 2 e 6 anos de idade”, atribuindo a essa carência os altos índices de repetência nas primeiras séries do 1º grau.

⁷⁵ Para a análise dos 2 documentos, Brant (2013) tomou por categoria de análise os princípios norteadores apontados no documento nacional, fazendo a comparação com o documento local. Evidencia as afinidades e diferenças entre o programa nacional e o programa local, salientando ter sido possível “perceber, inclusive, que em certa medida, as aproximações entre o documento nacional e local também se dão pela identificação de contradições comuns [...]” (p. 122).

Relativamente à rede municipal, o documento informa não haver pesquisas, mas *evidências* de carências em proporções elevadas, concluindo que o não-atendimento se refletiria em “limitações físicas e intelectuais irreversíveis”. Afora a zona central, constata “haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade clientela carente, economicamente”, com uma população de crianças sofrendo “de subnutrição, de faltas de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilíbrio de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade”, com reflexos, “mais tarde, na idade escolar (6 anos e 6 meses/7anos), em dificuldades de aprendizagem e integração social”. Conclui alertando para “a necessidade de expandir de forma qualitativa a matrícula neste nível de ensino, que em Florianópolis corresponde a 5% de população existente na faixa etária entre 0 e 6 anos” (SESAS, 1976, p. 2-3).

Destaca-se, neste documento, a afirmação do item 2, de que o fato estava “comprovado cientificamente”, além dos argumentos do item 4, de que “na rede municipal não há pesquisa, mas é provável, por evidências constatadas, que as carências existem em proporções elevadas”. Impunha-se, portanto, o projeto para evitar os danos acima listados.

A “comprovação científica” talvez tenha sido apropriada do documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975), que faz referência a “pesquisas” que comprovariam, pela ciência, o que se afirmava. O documento do MEC, ao esclarecer os princípios definidos no I Seminário de Planejamento da Educação Pré-Escolar, confirma o que diz com a seguinte frase: “Pesquisas sobre isso já o demonstraram claramente.” O mesmo argumento pode ser encontrado na Indicação n. 45/74 do CFE (BRASIL, CFE/Indicação 45/74. p. 31), possível fonte comum da argumentação sobre a justificativa de projetos semelhantes pelo país afora. Essa indicação n. 45/74, por sua vez, se refere a

pesquisas feitas nos Estados Unidos, base provável da teoria da privação cultural.

No documento de Florianópolis, apoiado na cientificidade dos dados utilizados, poder-se-ia até indicar uma contradição com o que está escrito nas finalidades do projeto, que, a partir dessa primeira experiência, pretendia implantar algo maior, como: “desenvolver um Sistema de Educação Pré-Escolar” (SESAS, 1976, p. 1).

O documento do MEC (BRASIL, 1975) também tem como ideia central o oferecimento de “condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com idades e suas necessidades”. Comparado ao documento nacional, observo no projeto da Sesas semelhanças no princípio-base, mas será no corpo do texto que ele é efetivamente esclarecido, enquanto a abrangência parece mais clara nos objetivos:

Favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida; Institucionalizar, através dos Núcleos de educação Infantil, o atendimento ao pré-escolar em regiões rurais e/ou periféricas da cidade; Proporcionar à clientela matriculada nos Núcleos – 4 a 6 anos, atendimento de forma integrada nas áreas da educação, saúde, nutrição e recreação; Preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar; Integrar a família e a comunidade como forma de integração social; Preparar as crianças satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual (SESAS, 1976, p. 3).

Referências às fontes de onde foram extraídas as informações e dados ali registrados são apenas duas. A primeira, na página 7, na apresentação de um organograma sobre como deveria ser o “processo de Desenvolvimento Integral de uma Criança”, retirado do documento do MEC. A

segunda, a que traz as especificações sobre o espaço físico, retirado do documento *Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975).

A ausência de referências pode não ter maiores consequências, mas a inclusão dessas duas, em 2 pontos considerados estratégicos, pode ter sido justamente para dar destaque ao que ali se registra. No quadro sobre as especificações, outro ponto merece atenção: todo o espaço foi pensado de maneira a contemplar as diferentes áreas, desde a sala de atividades, até os espaços da administração e as áreas com diferentes finalidades. Nessa listagem, é entre os materiais indicados que se encontra uma das duas referências a materiais usados – tão enfatizados no projeto nacional -, como “pneus velhos”. Outra materialidade bem específica é a caixa de areia. Em entrevista com a primeira coordenadora da Educação Infantil da rede municipal, Sonia Dutra Luciano, procurei saber mais por que este elemento teria sido incluído no espaço físico. A resposta foi que, além dele, também fora adquirida uma casinha de boneca. Procurei saber se uma e outra se inspiravam no Colégio Coração de Jesus⁷⁶, o que ela confirmou. Mais; aos 2 itens ela queria ter acrescentado também “um carro velho; eu queria um jipe, mas eu não consegui um carro velho”. Sua intenção, conforme relato, era “para botar um carro para os meninos irem dirigindo e ter uma direção”⁷⁷. Dessa entrevista, destaco uma preocupação com a brincadeira e a ludicidade,

⁷⁶ O Colégio Coração de Jesus, fundado em 1898, é uma instituição da rede privada, católica por seu caráter confessional. Foi pioneiro na criação do *jardim de infância*, em 1914; formou sua primeira turma de *normalistas* em 1921; pioneiro na criação do *Curso Técnico de Materno Infantil* em 1974; em 1975, lançou o *Projeto Caieira* – educação para crianças de 0 a 6 anos de classes populares (BRANT, 2013). Teve ligação direta com o início do atendimento das crianças pequenas pela Rede Municipal de Ensino, seja pela formação das professoras especializadas, pelo caráter educativo da educação infantil, ou pela influência no investimento em material pedagógico e mobiliário (OSTETTO, 2000).

⁷⁷ Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em março de 2013.

assim como com as questões de gênero. Cabe esclarecer que esses elementos materiais não eram previstos no projeto do MEC, mas sugeridos pelo livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*⁷⁸, de Heloisa Marinho. No livro, as especificações para o “canteiro de areia” incluem metragens, volumes e maneiras de usar, trazendo, inclusive, um desenho que indicava como deveria ser a sua construção (MARINHO, 1967, p. 229).

Luciana Ostetto (2000) traz indicativos de que o livro de Heloisa Marinho era utilizado já no Colégio Coração de Jesus, importante escola confessional da cidade, de onde vieram as primeiras professoras para trabalhar no primeiro núcleo de educação infantil da RME de Florianópolis. O fato dessa procedência era tão significativo na época que, ao noticiar a criação de um espaço para atender a crianças carentes, o jornal *O Estado*, edição do dia 22 de fevereiro de 1976, esclarece que “a elaboração do projeto contou com a colaboração da professora Telma de Souza, que trabalhava no Colégio Coração de Jesus” (OSTETTO, 2000, p. 45).

Embora o livro de Heloisa Marinho não tenha sido referenciado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas) no projeto de 1976, a coordenadora da educação infantil do município, em entrevista, cita o livro que, segundo suas palavras, “era a nossa Bíblia” (OSTETTO, 2000, p. 110).

⁷⁸ Este livro, escrito por Heloisa Marinho, teve sua primeira publicação em 1952. A pesquisadora Patrícia Brant (2013), que faz estudo aprofundado sobre a educadora, no tocante à circulação de suas ideias em Florianópolis, destaca: Heloisa Marinho nasceu em 1903 e forma-se na Universidade de Chicago em 1928. Trabalhou com Lourenço Filho no Rio de Janeiro e faleceu em 1994. Sua trajetória acadêmica e profissional foi fortemente marcada pelos ideais da Escola Nova. Defensora dos ideais da Escola Nova, considerava-se discípula de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira (LEITE FILHO, 1998). É autora de 4 livros; publicou vários artigos; realizou várias pesquisas com base empírica na pré-escola e foi considerada a “educadora das educadoras” dos jardins de infância da cidade Rio de Janeiro entre 1934 e 1978 (LEITE FILHO, 1997).

Brant, (2013)⁷⁹, em sua pesquisa sobre o perfil das primeiras professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o localiza na programação curricular do Projeto Núcleos de Educação Infantil.

Sabe-se que as formas de transmissão da escola acontecem também pelas materialidades. No caso acima, chegou por meio do livro, mas há muitos outros materiais dentro das instituições educativas que merecem atenção pelo potencial oferecido, caso da caixa de areia, que tinha claros fins pedagógicos. Há muito tempo é um importante instrumento dentro dessas instituições.

Os recursos físicos ocupam lugar destacado no documento, pois, de 13 páginas, 5 são dedicadas a uma segunda classificação: espaço físico, sala; especificações de espaço físico por unidade; material, material didático da escola, setor de educação nutricional; setor médico; recursos humanos por unidade; recursos financeiros por unidade; recursos financeiros, fonte e cronograma de desembolso.

O documento nacional de 1975 traz o primeiro registro dos materiais que deveriam fazer parte do espaço para atendimento das crianças pequenas brasileiras, ou julgados necessários para isso. Pelas materialidades do espaço, em alguma medida mostra o tipo de educação que o projeto pretendia. Entre outras prerrogativas, considera “material didático desde os brinquedos e jogos manipulados pelas crianças, os materiais necessários às atividades artísticas, os aparelhos para recreação, os livros de estória e gravuras, até utensílios utilizados na limpeza e arrumação das salas, no preparo dos alimentos, na decoração, etc.” (BRASIL, 1975, p. 26). Contudo, também esclarece que “**o material deve ser o mais simples possível**, sendo, entretanto, indispensável sua adequação às crianças e às atividades que desenvolvem”

⁷⁹ Do perfil desejado – a invenção da professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980). Dissertação de mestrado realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

(BRASIL, 1975, p. 28, grifo meu), devendo ser “sempre **aproveitado o material** existente na comunidade, e o **considerado inservível** pelo comércio e indústria locais, bem como pelas famílias” (BRASIL, 1975, p. 26, grifo meu). Exemplifica que “tanto os móveis como os brinquedos serão construídos de tábuas, caixotes de madeira, etc.” (BRASIL, 1975, p. 26).

No item “Material Didático”, o texto do documento nacional também registra: “**É essencial sua existência e adaptação às condições financeiras e ao nível sócio-econômico e cultural da clientela**”. Na sequência, sugere alternativas para alcançar esse indicativo, ou seja, o aproveitamento de material “existente na comunidade como aqueles considerados inservíveis pelo comércio e indústria locais, bem como pelas famílias” (BRASIL, 1975, p.26, grifo meu). Além disso, há indicações de que lápis e tinta são indispensáveis, mas deveriam ser utilizados muitos outros materiais para as “atividades artísticas criadoras”, como “caixas de papelão de diversos tamanhos, fios, barbantes, contas, palha”, e tantos outros, “segundo as possibilidades e a criatividade da equipe responsável” (BRASIL, 1975, p. 26). Salienta que “alguns brinquedos que levam as crianças a formar conceitos matemáticos (tamanho, cor, forma, quantidade, correspondência) devem ser adquiridos, visto que são indispensáveis ao desenvolvimento do raciocínio infantil” (BRASIL, 1975, p. 26). Mais uma vez, insiste-se na importância de determinados materiais sobre outros. Assim, a arte prescindiria de materiais mais sofisticados e/ou caros, podendo ser realizada com material de sucata, bastando ao professor ser criativo. Já para o trabalho com conteúdos considerados mais legítimos e/ou importantes, como os matemáticos, os materiais deveriam ser “mais qualificados”, mesmo que dispendiosos.

Posso concluir que a questão não era tão somente de escassez de recursos destinados à educação infantil pelo poder

público. Quando o documento registra a necessidade de compatibilizar as condições financeiras com o “nível sócio-econômico e cultural da clientela” (BRASIL, 1975, p. 26), deduz-se que a creche poderia ser pobre porque as crianças eram pobres ou, como adverte Souza (2007, p. 170), perceber a “intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentido e com a problemática da reprodução social”. O município de Florianópolis, porém, apresentava singularidades em relação a esta questão. Segundo Sonia Luciano, no depósito do Núcleo de Educação Infantil:

Tinha papel, tinha material, eu tinha muito brinquedos pedagógicos. Tinha um marceneiro que fazia os brinquedos pedagógicos para o Menino Jesus, pegava os modelos e eles mesmos chamavam e faziam para Prefeitura, eram baratos e resistentes. [...] Eram jogos, eram carrinhos, eram bonecas, tinha até piazinha para lavar roupa, porque nós tínhamos a casinha montada⁸⁰.

A intenção de fazer cópia dos materiais didáticos utilizados no Colégio Menino Jesus, que adotava a metodologia montessoriana, já indica certa preocupação com o objetivo dos materiais e com o trabalho pedagógico. A própria coordenadora, responsável pela implantação do pré-escolar no município, indica, na entrevista, que ela própria os escolhia a partir do que julgasse necessário ao trabalho com as crianças pequenas:

Eu fazia tudo isso [...] levantava todo material que precisava e eu exigia que tivesse nos NEIs esse material. Eles ficavam horrorizados: “um grampeador para cada sala se na escola inteira

⁸⁰ Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em março de 2013.

tem 2! Todas as escolas da prefeitura, as escolas básicas e na pré-escola um grampeador para cada professora! Isso é um luxo!” Então eu tinha que explicar. “Casinha de bonecas? Para que casinha de bonecas?” Eu tinha que conversar... se bem que eu conversava com o secretário e me acertava...mas, eu ia lá, fazia o levantamento de onde é que tinha mais barato, encomendava, comprava a casinha, ia lá na COMCAP pedir uma caçamba para trazer a casinha, eu ia junto naquelas caçambas, e durante a semana, instalava a casinha⁸¹.

A coordenadora estava tão certa de sua importância que se esforçava em convencer os dirigentes da Educação do município a respeito de sua utilidade educativa. Essa distinção entre os materiais requeridos para o trabalho das crianças pequenas e de que havia especificidades outras que não as da escola constituiu um problema que pôde ser observado ao longo dos anos. Haverá de referir essas evidências no capítulo 3, quando tratar dos documentos curriculares.

Ao correlacionar esses dados da entrevista da coordenadora com a pesquisa de Brant (2013) e confrontando-os com o documento nacional, observo, no *Programa Educação Pré-escolar no Município de Florianópolis* (SESAS, 1976), que as ideias relacionadas aos materiais não correspondem aos indicativos nacionais, especialmente pelo fato de o projeto nacional dar ênfase ao uso dos materiais de segunda categoria, ou materiais de sucata. No projeto local, este critério foi ressignificado, o que pode ser comprovado na listagem abaixo:

VI. 3.1. Lista de material para crianças (1º, 2º e 3º nível):

⁸¹ Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em março de 2013

1 sabonete,
 2 rolos de papel higiênico,
 2 toalhas de mão,
 1 escova de dente,
 1 pente,
 1 pasta para papéis com elástico,
 1 guardanapo;
 1 avental;

VI.3.2. Material Didático da escola: lápis (preto e cores) estaca, tintas (pincéis), cola tenaz, tesouras sem ponta, instrumentos musicais, argila, papel (vários tipos) para as atividades, cartolina, jogos de recreação de sala, massa para modelagem, blocos lógicos, fichas, livros de estória, fantoches, toca disco, discos (diversos), brinquedos – carrinhos – bolas – bonecas, revistas velhas, giz, mimeógrafo (a álcool), tesouras, projetor de slides, material de educação física, bolas, cordas, etc.;

VI. 3. 3. Setor de Educação Nutricional p/ preparo, inclusive de: merenda escolar, balança doméstica, fogão, liquidificador, bacia Geladeira, armário, pia, mesa, pratos, copos, jogos de latas (mantimentos), panela– 10 litros, talheres, pratinho fundo, 40 canecas – merenda da criança, 40 colheres, 40 copinhos plásticos, + material de limpeza e conservação: vassoura, desinfetante, sabão, detergentes, panos de chão, baldes, toalhas de mão, escovas, latas de lixo;

VI. 3. 4. Setor Médico-Odontológico-Social: - uma sala com pia-armário-mesa-cadeira, fichas de prontuário (SESAS, 1976, p. 9-11).

Pela materialidade prescrita, o documento guarda sintonia com o que se afirmava pretender com o projeto inicial na implantação de unidades-piloto de educação pré-escolar, ou “o desenvolvimento de um ‘Sistema de Educação Pré-escolar’ de forma progressiva e gradual” (OSTETTO, 2000, p. 34), sobretudo pelo zelo para com a clientela a ser atendida. A lista deixa claro também que não foram levadas em conta as

indicações do MEC⁸², pois, enquanto o documento nacional sugere que tudo poderia ser considerado material adequado, nessa listagem há uma ampla gama de materiais didáticos e até a solicitação de guardanapos e avental.

A listagem revela disposição em atender à linguagem plástica, à escrita, à matemática, à musical, etc. É nela que se encontra a outra referência a materiais usados, anteriormente aludida, no caso, as revistas, pela possibilidade de recorte e colagem, atividade ainda em uso hoje nas instituições de educação infantil.

Assim, posso concluir, ao menos no que se refere ao programado, que as materialidades estão de acordo com a finalidade de “desenvolver um Sistema de Educação Pré-escolar” (SESAS, 1976, p. 1).

Na listagem do setor de educação nutricional desse programa há referências a “pratinhos, canequinhas”, o que pode indicar que os utensílios deveriam ser compatíveis com a idade das crianças. Diante da especificidade desse nível de educação, se entendo a hora da alimentação como momento pedagógico, pratos, garfos, facas, colheres também devem ser considerados como parte da cultura material da educação infantil. Em seguida, o documento faz referência ao setor médico-odontológico-social, preocupação assegurada mais tarde, já que no primeiro momento não consegue ser efetivada, como se poderá ver pelo *padrão Ipu*⁸³, que incluía uma sala para o médico.

Comparando o documento nacional com o documento local, unindo outras pesquisas já realizadas, encontrei

⁸² A pesquisadora Patrícia Regina Silveira de Sá Brant, (2013) esclarece que a lista de material prevista no *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, segundo informações das entrevistas realizadas com a professora Telma Hoeschl e Sônia Luciana foi baseada na experiência da escola particular, visto que trabalhavam no Colégio Coração de Jesus e que essa seria praticamente a mesma listagem solicitada lá.

⁸³ No capítulo 3, farei uma análise detalhada desse projeto padrão.

evidências de que o diferencial do projeto inicial de Florianópolis, no quesito materialidades, parece fortemente influenciado pela filosofia da Escola Nova, que enfatizava esta concepção: rica materialidade para a sua efetivação. Ademais, segundo Brant (2013), a elaboração do primeiro currículo da educação infantil da RME havia sido grandemente influenciada pela obra de Heloisa Marinho, de base escolanovista.

Para tratar dos espaços físicos, iniciamos a análise pelo sétimo princípio do projeto nacional, de 1975, que esclarece o que entende por espaços físicos:

[...] salas, refeitórios, auditórios e/ou pátios cobertos de escola de 1º grau, em seus horários ociosos; salões paróquias; dependências de clubes ou obras assistenciais; quartéis, ou mesmo praças, praias, ou ruas, desde que ofereçam segurança e localizem-se próximo a prédios dos quais possam ser utilizados no mínimo os banheiros para as crianças (BRASIL, 1975, p. 13-14).

Além dessa lista de sugestões, o documento do MEC deixa claro que os recursos dispensados seriam mais bem aplicados em “adaptações de prédios e ampliação”. Para o caso da necessidade de alguma construção, a indicação é que deveriam ser caracterizadas “pela simplicidade e funcionalidade”.

Este documento, ao tratar do último princípio, refere-se a mais um dado importante para a nossa pesquisa: o uso da “Televisão Educativa, como instrumento auxiliar” na “conscientização da comunidade” ou “como meio didático junto às crianças” (BRASIL, 1975, p. 14). O documento traz, encaminha e oficializa o uso desse veículo de comunicação dentro das novas instituições. Assim, a TV Educativa, nascida no final da década de 1960, é recomendada para entrar nos espaços destinados a crianças pequenas. De lá para cá, é importante pensar no que tem representado esse veículo de

comunicação como material didático no currículo e até junto à própria infância. Outro fato possível de constatar, ao analisar a listagem de lugares “próprios” para o atendimento do programa nacional, é que, pelo leque de possibilidades que abre, teria sido mais fácil ao MEC listar os espaços que não recomendava, uma vez que eram poucos os que, segundo o documento, não poderiam abrigar as crianças.

O MEC se refere a diferentes modalidades de atendimento, citando, para cada uma, espaços que supõe serem os mais adequados. Mostra, assim, alguma preocupação com o local, ou a convicção de que o espaço contribuiria para o trabalho com as crianças:

Tendo em vista as funções da educação pré-escolar, considera-se como mínimo indispensável, em relação aos locais escolhidos para a execução dos programas: que não ofereçam riscos à criança; que possuam, em local próximo, banheiros e cozinha; que possuam água potável e para higiene; se for possível, dispor de salas específicas para as atividades infantis, que estas sejam amplas, claras e arejadas; que possuam, principalmente não havendo salas, locais cobertos que abriguem as crianças em caso de necessidade (BRASIL, 1975, p. 25).

A descrição reserva especial atenção aos banheiros, referindo-se a eles em 2 momentos. Pode-se interpretar como preocupação com a higiene das crianças, que em suas casas nem sempre dispunham desse cômodo. Fazendo interconexão com o Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976), observa-se, além das grandes diferenças de listagem dos materiais, diferenças também na especificação dos espaços:

Sala:

Espaço físico suficiente para 20-25 crianças;

Mesinhas com cadeiras especiais para crianças – (uma mesinha para 4-6 crianças);
Armário de parede com repartição para guardar material de cada criança e da professora;
Quadro mural negro (apagador);
Filtro com mesinha;
Cesto para lixo;
Cortinas na janela;
Balde, vassoura, pano p/chão e mesa (SESAS, 1976, p. 8).

Acredito que os materiais possam ajudar a compreender como as práticas, em muitos sentidos, se conformavam às condições materiais apresentadas, pois o mobiliário pode ser visto como uma peça que compõe o ambiente, mas também como uma peça que transforma o ambiente. Daí a importância de considerar tanto o papel da mobília como dos sentidos e significados possíveis da arquitetura escolar na constituição do espaço-escola, uma vez que:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Os espaços educativos “abrigam a liturgia acadêmica”; por seus significados, estimulam, transmitem conteúdos e valores “do chamado currículo oculto”, assim como “impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001, p. 27). Entendo, por isso, que “o estudo histórico dos materiais pode ser um instrumento valioso para decifrar a cultura escolar” (SOUZA, 2007, p. 179). Ela se revela na preocupação com a definição do número de crianças, no fato de indicar que as cadeiras deveriam ser pequenas, que as mesas

deveriam ser coletivas e não carteiras individuais, que no armário deveria haver espaço para as “coisas” dos adultos e das crianças, que o filtro estaria numa mesinha. São dados que podem caracterizar o desejo de criar um espaço no qual as crianças fossem respeitadas, primeiramente por seu tamanho, e, depois, como participantes ativas daquele processo educativo.

Quando observei na listagem a inclusão de “cortinas nas janelas”, também percebo certa preocupação, além da questão da proteção solar, com a estética, detalhes que vão indicando como o espaço pode ajudar a acolher e dizer aos que chegam o quanto eles são importantes. O quadro negro e o apagador também são incluídos. Isso indica que a instituição “também desejava ser escola”, não podendo prescindir de um material tão característico da “gramática da escola”, tal como propunham Tyack e Cuban⁸⁴.

No documento nacional (1975), consta o que se entende por listagem de material didático:

[...] considera-se como material didático desde os brinquedos e jogos manipulados pelas crianças, os materiais necessários para as atividades criadoras, os aparelhos para recreação ao ar livre, os livros de estória e gravuras, até os utensílios de limpeza e arrumação das salas, no preparo de alimentos, na decoração, etc. (BRASIL, 1975, p. 26).

Ao ser questionada sobre esta informação, a coordenadora Sonia Luciano esclareceu que em Florianópolis estes itens também eram utilizados como elemento de ensino/aprendizagem. Quando indagada sobre a listagem de materiais de 1976 e a respeito do que havia sido selecionado para colocar na sala (cadeiras e mesas pequenas, quadro negro,

⁸⁴ Os estadunidenses David Tyack e Larry Cuban (1999) cunharam a expressão “gramática da escola”, referindo-se à forma como a escola realiza a divisão do tempo e do espaço, faz a classificação dos alunos e a transposição dos conteúdos.

apagador, e por que, entre os materiais, também havia balde e vassoura), respondeu:

Tinha uma atividade: a limpeza, que era uma atividade pedagógica, porque eles na casa deles tinham que ajudar a mãe a limpar a casa. Claro, nós fazíamos juntos. [...] Tinha sempre um ajudante. Eles passavam pano, cuidavam para não sujar e eles sabiam o que eles tinham que limpar, o papel de ajudante eles cuidavam muito, eu nunca tive grandes problemas⁸⁵..

Seria, possivelmente, o ajudante do dia⁸⁶, apontado no livro da Heloisa Marinho como novidade nos jardins de infância, pois, por tais pressupostos permitiria às crianças ajudar a professora nessas atividades, para também aprender.

Aqui, mais uma vez, se evidencia que o trabalho pretendido tinha função pedagógica, fato bastante enfatizado nas entrevistas realizadas por outras pesquisadoras, como Ostetto (2000), Waltrick (2008) e Brant (2013).

Voltando ao espaço físico, o documento da Sesas (1976, p. 8) ratifica uma das indicações do programa nacional ao afirmar que as unidades funcionarão de preferência em ruas de pouco movimento, em prédios já pertencentes à prefeitura ou especialmente adaptados a esta finalidade, criando-se, desta forma, ambientes adequados às atividades do pré-escolar. A indicação de um lugar calmo, sem barulho, isolado das vias públicas, certamente não era nova para as escolas, nem

⁸⁵ Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em março de 2013.

⁸⁶ A coordenadora Sonia Dutra Luciano relata a atividade de arrumação e indica que haveria *um papel de ajudante* que as crianças gostavam muito. Na proposta curricular da rede escrita em 1981, identifiquei a sugestão de um cartaz para o ajudante do dia. A função desse ajudante varia muito, mas identifica-se pelo fato de que algumas crianças estariam numa situação diferenciada das demais na colaboração de atividades como saber ir até a cozinha saber qual é o lanche, buscar algum material na secretaria, levar algum recado, etc.

prerrogativa do Brasil e/ou de Florianópolis; era uma indicação dos pedagogos europeus já no século XIX. Embora no projeto local o registro dos espaços desse preferência a “prédios já pertencentes à Prefeitura Municipal de Florianópolis”, a opção encontrada para o primeiro NEI foi de ocupar uma velha igreja. O município seguia a orientação nacional de utilizar espaços ociosos da comunidade.

Procurando admitir semelhanças e singularidades no documento nacional e no local, o primeiro destaque é que suas linhas gerais também eram marcadas pelo caráter compensatório e pela privação cultural. O projeto corresponde inicialmente ao processo deflagrado pelo governo federal (necessidade de expansão, justificada pelos altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do ensino de 1º grau). Outra aproximação e outra singularidade observadas nos 2 documentos, também confirmadas por Ostetto (2000), diferentemente das indicações nacionais e de outras iniciativas do País, o programa de Florianópolis tem origem na Secretaria de Educação⁸⁷. Brant (2013) destaca semelhanças relativamente à “defesa de uma educação pré-escolar integral, que atendesse à criança nos aspectos de saúde, nutrição e educação”. Outras semelhanças estariam na utilização de espaços ociosos e na preocupação com “a preparação de pessoal, apesar de no programa nacional constar uma preocupação acentuada em relação ao treinamento prévio e, no local, mais relacionada à formação inicial das professoras e à formação continuada” (BRANT, 2013, p. 149). Entre as diferenças, Ostetto (2000) já indicava que o programa local não buscava a mão de obra na comunidade, mas optava pela contratação de professoras para trabalhar no Núcleo de Educação Infantil. Brant (2013) destaca as relacionadas com as modalidades de atendimento, pois “no programa local se

⁸⁷ Inicialmente denominada Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas). A partir de 1985, passa a ser apenas Secretaria Municipal de Educação (SME).

previra somente a institucional e não as informais, ou modalidades alternativas, previstas no programa nacional”. A mesma pesquisadora também evidencia algumas diferenças no tocante às materialidades; dentre elas, os brinquedos e o material didático, enfatizando que o documento local não previa a “utilização de material de sucata e sim material específico a ser adquirido para a educação infantil municipal” (BRANT, 2013, p. 150). Embora a estudiosa já tenha evidenciado, chama atenção a diferença relativa ao mobiliário listado no documento local em comparação ao nacional, o que indica que Florianópolis não seguiu na íntegra as orientações do MEC no quesito materialidades. Poder-se-ia dizer que houve uma reinvenção, em perspectiva “*certeuniana*”, “no jogo” entre as estratégias que correspondem às forças empreendidas pelo MEC como estrutura central e as táticas (a resistência ativa) inventivas em oposição às estratégias, o que deu origem a essa diferente maneira de atender ao público das crianças pequenas.

2.6 O PRIMEIRO ESPAÇO: DA VELHA IGREJA À "NOVA ESCOLA"⁸⁸

Na década de 1970, o atendimento às crianças pequenas sofreu uma rápida expansão em Florianópolis, como em todo o País. O discurso corrente era de encontrar soluções de curto prazo. No que se refere especificamente a espaços para as escolas de educação infantil, a rede municipal de Florianópolis arranhou uma solução bastante peculiar, como se pode observar na imagem do prédio escolhido para abrigar sua primeira instituição (Figura 2).

A *nova escola* funcionou numa velha igreja, cedida para atender às crianças pequenas da periferia. Adaptada para ser

⁸⁸ Expressão retirada da notícia veiculada pelo jornal O Estado, em 24 de setembro de 1976. “Aqui está surgindo uma nova escola” (OSTETTO, 200, p. 55).

um novo espaço educativo, acolheu a primeira instituição do município de Florianópolis, o Núcleo de Educação Infantil (NEI), no bairro da Colônia, na zona periférica da área continental. Outro fator importante a ser analisado, por ser diferente do que aconteceu em outras cidades, é o de que as primeiras unidades não atenderam a demandas geradas pela urbanização. Embora o centro da cidade de Florianópolis tivesse vários bolsões de pobreza, demorou muito para ter um desses espaços. A ideia era abrir algumas creches no centro, nas quais as mães pudessem deixar os filhos quando fossem trabalhar. A opção pela periferia e pelo interior da Ilha se deveu a limitações de terreno e aos valores bem mais elevados dos espaços centrais da cidade⁸⁹.

De acordo com o historiador Agustín Escolano (2001 p. 47), “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”. A imagem da velha igreja transformada em “escola” é emblemática, e confirma perfeitamente a citação.

Esta opção, inusitada, em certo sentido seguia as indicações do MEC: espaços e lugares compatíveis com as condições da clientela atendida. Segundo o depoimento do então secretário de Educação, “a Prefeitura na época não tinha condições de fazer um negócio mais sofisticado” (OSTETTO,

⁸⁹Em entrevista, a coordenadora Sonia Dutra Luciano relata que ela, juntamente com o engenheiro da PMF, andavam “procurando espaço para construir creche em outro espaço. A ideia era ter locais pra gente construir. Assim, a mãe, quando viesse trabalhar, deixava a criança na creche e na volta pegava a criança e ia para casa, mas nós nunca conseguimos”. A coordenadora ainda argumenta que “não havia espaço físico no centro da cidade, nem que fosse para comprar, pois teria que ser bem localizado e entre outras condições ser próximo a pontos de ônibus, “para facilitar a mãe para arrumar um emprego, aquela história toda” Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em março de 2013

2000, p. 47). Ademais, a orientação do MEC era que se aproveitassem “*lugares ociosos da comunidade*, evitando a construção de prédios específicos, o que acarretaria altos investimentos”. Além disso, ainda segundo suas palavras, como o local escolhido tinha “feições do que hoje se chamaria de favela”, não seria interessante construir “alguma coisa que agredisse o ambiente, fazendo uma escola concebida por arquitetos, com projeto arquitetônico” (OSTETTO, 2000, p. 47).

Tratava-se, pois, de um entendimento afinado com as orientações nacionais. Justamente o contrário das recomendações do arquiteto espanhol, Luis Bello, em 1933, a respeito da construção das escolas rurais em seu país. Em sua opinião, se a escola rural funcionasse em um edifício sólido e estético, a dignificação da arquitetura escolar resultaria tanto em prestígio para o professor, como elevaria a estima dos alunos. Um prestígio que, em sua apreciação, dependeria da forma como a escola fosse instalada, tanto quanto de “seu tamanho, limpeza, orientação”. Uma missão conduzida pela materialidade que, opinava, superaria “as soluções teóricas do reformismo corrente” (ESCOLANO, 2001, p. 37-38).

Figura 2 - Vista frontal da capela de Santo Antônio e Maria Gorete, em 1976



Fonte: Ostetto, 2000 (contracapa).

Impressiona, na imagem da velha igreja, a presença da cruz, tanto que o fotógrafo faz questão de mantê-la no enquadramento da sua máquina na hora do registro. O detalhe remete ao conceito de *punctum*, de Barthes (1987)⁹⁰. Pode-se afirmar que a cruz se impõe, mesmo sem um motivo específico. Por quê? Fernando Azevedo (1943), ao afirmar que a cultura brasileira é construída sob a égide da cultura católica, destaca que a religião teve, no período colonial, uma influência sem dúvida preponderante, e quase exclusiva, na organização do sistema de cultura, que, tanto em seu conteúdo, quanto em suas formas e instituições, marca relações de estreita dependência entre cultura e religião. Apesar do laicismo

⁹⁰ Para o autor, *punctum* é aquilo que desperta a subjetividade sem uma explicação palpável, um “extracampo sutil”.

assegurado pelo Decreto nº 119, de 7/01/1890, essa ligação continuava explícita nos anos 1970 em Florianópolis, seja pela procedência das primeiras professoras, seja pelo espaço cedido ao poder público, ainda que “temporariamente, mediante pagamento simbólico” (OSTETTO, 2000, p. 48). Questionada sobre a permanência da cruz na igreja-escola, Sonia Luciano argumentou, na entrevista concedida em março de 2013:

Deixamos no mesmo lugar. Nós alugamos o imóvel; não era da Prefeitura, e como nós estávamos vindo de uma formação religiosa e que estávamos continuando o trabalho com espírito religioso e continua tendo e sempre será, e ficou assim, então o padre não decidiu nada e nem nós também, porque a gente sabia que nessa região é uma região que tem muita religião, é um pessoal muito carente e as igrejas vinham para ali oferecendo muita coisa, [...] sabes que tinha até o centro de umbanda da mãe Malvina. Logo mais adiante aqui, acho que até na mesma rua, as crianças também faziam parte desses grupos; então, a gente continuou deixando a cruz para deixar claro que nós estamos ali numa missão muito boa⁹¹.

Quando lembramos ser este um símbolo católico, a coordenadora concorda e enfatiza: “Eu era católica cristã, mas não quis evangelizar ninguém. [...] A gente deixou como marco, porque todos estavam vindo do colégio Coração de Jesus”. Ademais, o símbolo teria sido deixado, pois a maior preocupação era “com o pedagógico”. A preocupação era atender às crianças e convencer os pais a trazê-las “para a escola porque era bom”. Não tenho como avaliar se a permanência da cruz colaborou ou não nesse convencimento, mas, como adverte Escolano (2001, p. 34), “quando a

⁹¹ Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em março de 2013.

arquitetura escolar se configurar como um ‘gênero específico’, acaba cumprindo não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude”. Os símbolos religiosos carregam um aditivo semântico e talvez por isso tenham sido amplamente utilizados pela escola.

2.7 TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO EM LUGAR

As instituições escolares revelam uma visível diversidade arquitetural e material, certamente em função da classe econômica atendida. Falar em cultura material no Brasil é também falar em desigualdade social. Os registros imagéticos, embora não possam isoladamente expressar a realidade, podem levar a refletir. Comecei por me perguntar em que medida a arquitetura oferecida ao projeto da RME de Florianópolis poderia influir nas concepções destes sujeitos de pouca idade sobre educação, sociedade, mundo. Pensar na cultura material da educação infantil não deixa de ser uma importante ferramenta teórica por revelar tensões, contradições, escolhas, inovações presentes nas relações entre sociedade, cultura, política e educação das crianças pequenas.

Após a análise da fachada da primeira instituição de educação infantil, era preciso ir além, de acordo com Bruno Zevi (2000). Concordo ser preciso saber mais sobre o interior das edificações:

Já dissemos que as quatro fachadas de uma casa, de uma igreja ou de um palácio, por mais belos que sejam, constituem apenas a caixa dentro da qual está encerrada a jóia arquitetônica. A caixa pode ser artisticamente trabalhada, ousadamente esculpida, decorada com gosto, pode constituir uma obra-prima, mas continua sendo um invólucro [...] (ZEVI, 2000, p. 20).

Para não ficar apenas no invólucro, busquei compreender como a velha igreja foi transformada pela ação de suas professoras e das orientações da coordenadora na figura de educadoras-arquitetas, pois, de acordo com Viñao Frago (2005, p. 75), “[...] todo educador, que quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está”. É então necessário cultivar hábitos, princípios e inspiração de arquiteto. Daí entendo que as professoras foram educadoras e, ao mesmo tempo, arquitetas, uma vez que, com o propósito do atendimento, foi preciso reorganizar e adaptar o espaço físico da antiga capela, transformando-o em um lugar de escola.

Pelas entrevistas concedidas a outras pesquisadoras, recolhi o que a coordenadora já havia exposto em suas memórias:

Onde era o lugar dos fiéis, nós dividimos em dois; fizemos duas salas grandes. [...] onde o padre rezava a missa, aquela parte mais alta, nós fizemos ali a sala da diretora e um depósito onde ficavam as comidas. E onde canta o coro, lá em cima, então era o depósito. Todo material da pré-escola, papel, tinta, ficava tudo lá em cima (OSTETTO, 2000, p. 48).

[...] fomos à Coloninha, fomos fazer uma visita para o padre, pedir ajuda, pois não achávamos um lugar decente para atender essas crianças. Então descobrimos que o padre estava fazendo uma igreja nova e que nós podíamos usar aquela igreja. Pagávamos um aluguel que ia ajudar na construção da igreja. E assim fizemos, dividimos a igreja em dois lugares, de um lado para o segundo período, o outro para o primeiro período e atrás fizemos um lugar para ser a cozinha, para fazer a merenda. No coro, ficou

todo o almoxarifado. E assim começamos⁹² (WALTRICK, 2008, p. 65).

Subdividimos a capela: no coro, nós fizemos o depósito de material da escola. No altar, a sala da direção. Na parte dos fiéis subdividimos em duas salas de aula, amplas e bem arejadas. No estacionamento instalamos o parque infantil com os aparelhos (gangorra, balanço, escorrega, trepa-trepa e também a casinha de boneca). E assim a gente começou (BRANT, 2013, p. 166).

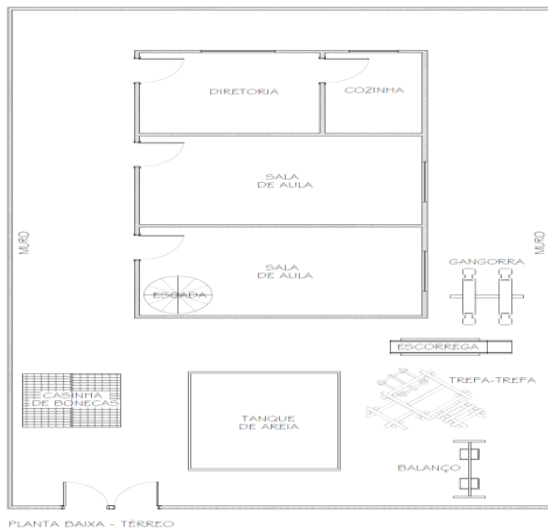
Transformada a capela em espaço educativo, analiso a localização e a disposição física dos espaços. Chama atenção que o mesmo local ocupado pelo padre tenha sido ocupado pela direção. Alertava Viñao Frago: “A finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição reflete tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função” (2005, p. 15). Tudo indica, porém, que, neste caso, a escolha se deu por conveniência, ou melhor, ocupação do espaço.

A análise da planta revela, primeiramente, ausência dos banheiros, tão evidenciados no documento nacional; também não há menção a algum espaço adaptado para isso. Pergunta: Corresponderia a planta de fato à realidade? Que mais haveria a ser elucidado?

De posse do desenho, procurei novamente Sonia Luciano. Ao apresentar-lhe a planta, dei-me conta de que havia interpretado erroneamente suas descrições. Fiz com ela os ajustes necessários, pois observamos que o que havia sido entendido pela descrição não correspondia àquela realidade.

⁹² Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida a Waltrick (2008), em outubro de 2007. A coordenadora relembra outros detalhes e reafirma como teria sido dividido o espaço da velha igreja.

Figura 3 - Primeira tentativa de construção da planta baixa da "nova escola"



Fonte: Desenho realizado pela pesquisadora, com a colaboração da estudante de arquitetura da Universidade do Sul de Santa Catarina, Brunna Baldi Nóbrega, a partir das descrições colhidas nas entrevistas.

Também percebi que a planta baixa lhe causou estranhamento, seja pela constatação de que o terreno era bem maior e mais largo, por lembrar que a área externa era “bem boa!” Em contato com o material, lembrava que fazia muito tempo e era difícil lembrar-se de como era “bem direitinho”. Mas olhando para a planta que tínhamos criado, ainda lembrou que havia uma grande horta. Sobre outros detalhes, orientou-me a procurar a diretora e as professoras, pois só elas poderiam fornecer detalhes sobre como realmente tinha ficado a “nova escola” (Figura 4). Com essa indicação, ocorreu-me que, estranhamente, em nenhum momento pensei em perguntar às crianças (hoje adultos) que também fizeram parte da história daquele lugar e que se encontravam no registro publicado no jornal em primeiro plano.

Pude, assim, perceber que a materialização daquele espaço pelo desenho, reconstituído a partir de fontes orais - hoje o único recurso disponível -, colaborou sobremaneira na compreensão de como foi inicialmente transformado e constituído.

Figura 4 - Segunda tentativa de construção da planta baixa da “nova escola”



Fonte: Desenho realizado pela pesquisadora, com a colaboração da estudante de arquitetura da Universidade do Sul de Santa Catarina, Brunna Baldi Nóbrega, a partir das descrições colhidas nas entrevistas.

A visualização desses dispositivos - seja a separação das *salas de aula*, a estrutura das outras instalações, a disposição dos brinquedos do parque - ajudou a perceber tanto a constituição, como as escolhas e as opções, e me fez pensar sobre os objetivos intrínsecos de cada uma delas nessa ocupação/habitação, entendendo o conceito de ocupação e de habitação de espaço na perspectiva de Dussel e Caruso (2003, p. 26):

O fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a “habitamos”. Quando alguém apenas “ocupa” um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. [...] “Habitar” a sala de aula significa formar este espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar este espaço é, portanto, uma posição ativa.

O que Certeau (1994) chama de resistência ativa, contraposição, foi justamente o que encontrei nas práticas dos gestores e das professoras. De acordo com Sonia Luciano:

Eu nunca achei que na creche tinha que ter só o que eles tinham em casa. Se eles tomam banho de banheira, eu achava que lá tinha que ser de chuveiro. Mas tinha gente que tinha medo e diziam que se as crianças não tivessem essas coisas em casa, eles iam ficar revoltadas. Eu nunca achei isso; eu acho que se tinham que ver o que era bom, pra depois poderem lutar pra ter. [...] Olha, eu ia naquelas reuniões o pessoal falava onde estava atendendo as crianças. Em Pernambuco era embaixo de uma árvore; todo mundo achava o máximo. Eu só escutava e ficava calada, mas pra aqui eu não queria. [...] Aquela história de ter mães pra atender as crianças eu já sabia, mas eu escutava e não fazia⁹³.

Sua atitude denota a percepção de que a instituição educativa poderia ajudar a mudar a vida das crianças atendidas, dando-se conta de que tanto as instalações quanto as materialidades poderiam colaborar no sentido de que a cultura gestada naquele espaço poderia ultrapassar as fronteiras da instituição educativa e colaborar na melhoria da qualidade de

⁹³ Entrevista com Sonia Dutra Luciano, concedida em agosto de 2013

vida das crianças e suas famílias. Compreensão semelhante identifiquei nas orientações do arquiteto Luis Bello, já citado, publicadas em suas *Viagens pelas escolas das Espanha* (1929), relatadas por Escolano (2001). Ele também acreditava que se as crianças pudessem ter acesso a uma escola cujo edifício fosse sólido, bonito e agradável, este seria o modelo de casa que as influenciaria em suas buscas futuras. A opinião do arquiteto era de que a cultura escolar poderia ser incorporada à cultura local; aqui, a crença era de que a cultura da educação infantil também poderia romper com os muros da instituição.

Das linhas propostas por Antonio Viñao Frago (1998), quando conjuga espaço, lugar e ocupação, compreendo que o espaço se projeta, mas o lugar se constrói. Assim, ao observar como o espaço foi sendo transformado, foi possível perceber que a opção foi transformá-lo em “espaço quente e vivo” (VIÑAO, 2001, p. 139), rico de possibilidades, possível graças à astúcia dos primeiros idealizadores (CERTEAU, 1994). Pude ainda evidenciar que, no processo de implantação da educação infantil na Rede Municipal de Florianópolis, as materialidades fizeram, em certo sentido, diferença, ajudando a “construir castelos⁹⁴”, sonhos, possibilidades. Pelo que se pode observar pela dimensão material aqui apresentada, constituem-se em marcas iniciais da composição da cultura da educação infantil nessa rede.

⁹⁴ Uma analogia sobre essa transformação foi tecida no artigo *História nas imagens: arquitetura de duas instituições escolares para crianças pequenas em Florianópolis*, apresentado no VII Congresso Brasileiro de História da Educação no mês de maio na cidade de Cuiabá. O artigo cujo objetivo era investigar a história da educação infantil pública no município, interpretando a cultura material escolar, apresenta e analisa duas imagens. Uma do Colégio Coração de Jesus, construído no final do século XIX, para receber a elite da cidade; a outra da Capela de Santo Antônio e Maria Gorete, que na década de 1970 atendeu as crianças pequenas das famílias pobres.

CAPÍTULO 3

DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: MUDANÇAS, RESISTÊNCIAS E PERMANÊNCIAS

O primeiro documento curricular produzido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social Secretaria de Educação (Sesas) para nortear o início do atendimento às crianças pequenas no município de Florianópolis em 1976 - *Projeto Núcleos de Educação Infantil* – traz as finalidades, justificativas e objetivos, bem como recursos materiais e humanos, necessários ao desenvolvimento do projeto. Como acenei no capítulo anterior, salvo o fato de ter sido criado dentro da Secretaria de Educação, é relativamente aos recursos humanos e materiais que se encontra a maior distinção desse projeto na comparação com o projeto nacional “Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional”, escrito em 1975. Essa diferença inicial já teria colaborado para a produção de uma cultura própria neste nível de educação em Florianópolis.

Ao defender a ideia de que haveria uma cultura da educação infantil sendo gestada nessa trajetória, compreendi ser necessário conhecer-lhe a história. Para isso, julguei ser preciso analisar todos os outros documentos curriculares produzidos até 1996⁹⁵. Serão analisados 5 documentos da Secretaria de Educação. Deles, interessa-me investigar os materiais pedagógicos e a mobília, a orientação para seu uso, bem como as indicações para a organização de espaços e tempos.

⁹⁵ Os documentos produzidos em 2000, 2010 e 2012 não serão considerados na presente análise por se entender que o documento escrito em 2000 traz um texto bastante significativo de refinamento do documento escrito em 1996, mas não constitui outro documento curricular. Já os documentos 2010 e 2012 fazem parte de um conjunto de reflexões que ainda estão sendo elaboradas, com previsão de conclusão em 2014. Mais adiante ofereço mais detalhes sobre tais documentos.

Pretendo aqui perceber nas mudanças e permanências dos documentos como foi sendo produzida uma cultura própria à educação infantil florianopolitana. Conhecer as orientações acerca da organização e das relações espaço/tempo, bem como sobre a estrutura material, fornecerá pistas sobre a circulação das ideias e as concepções sobre criança, infância e educação infantil, ou seja, sobre os propósitos dos projetos educativos. Acredito que, em alguma medida, tal investigação sobre o que foi sendo determinado pelos documentos da rede ao longo dos seus 36 anos de história permitirá compreender as opções das diferentes gestões municipais, em interface com as práticas, que medidas se refletiram ou não no cotidiano das instituições. Lançarei mão, ao longo da análise, de pesquisas acadêmicas realizadas sobre a rede sempre que entender que possam ajudar a desentranhar as permanências e as resistências para a efetivação do que foi prescrito.

3.1 DOCUMENTOS CURRICULARES E PROPOSTAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem uma história que também pode ser lida em suas publicações. Destacam-se 11 documentos sobre as opções teóricas, base material e orientações pedagógicas a partir de 1976. Também é possível identificar nos documentos escritos, a partir de 1988, o registro da trajetória de formação em serviço desenvolvida para professores e demais educadores⁹⁶.

⁹⁶ A LDB de 1996, ao tratar sobre os profissionais da educação, registra, no Art. 61, que se consideram “profissionais da educação escolar básica os que, nela **estando em efetivo** exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: **professores** habilitados em nível médio ou superior **para a docência na educação infantil** e nos ensinos fundamental e médio” (grifo meu). Ao longo do capítulo, utilizaremos o termo professor sempre que nos referirmos ao profissional da docência na educação infantil; utilizaremos, igualmente, o termo educador ou educadores

Seguindo o raciocínio da pesquisadora Patrícia de Sá Brant (2013), também utilizarei a expressão “documento curricular” para designar o currículo prescrito para a educação infantil no município de Florianópolis entre 1976 e 2012, haja vista que a expressão “currículo” só aparece nos documentos de 1976 e 1981. O documento de 1988 utiliza a expressão “programa de educação”; o de 1996 emprega o termo “proposta curricular”; o documento publicado em 2010 utiliza a expressão “diretrizes educacionais-pedagógicas” e o de 2012, “orientações curriculares” (BRANT, 2013).

Quando utiliza esse critério, a autora não considera como documentos curriculares a *Apostila* elaborada em 1982 e as publicações de 2000 e 2004. Tenho a mesma compreensão com relação aos documentos publicados em 2000 e 2004, pois foram redigidos e publicados com a intenção de refinar as concepções das bases teóricas de 1996 e socializar as que foram trabalhadas especialmente nas formações em serviço até o ano de 2004 (Quadro 2).

Por outro lado, para inventariar a história da educação infantil pública municipal em Florianópolis, entendo ser necessário incluir nesta pesquisa o documento de 1982, pois, como veremos, embora não se intitule documento curricular, a proposta denominada *Apostila* teve ampla circulação por quase 2 anos entre os educadores da rede. Afora isso, agregue-se o fato de que a orientação de um planejamento por datas comemorativas foi incorporada à prática educativa das instituições da rede municipal, com repercussão até os dias atuais.

Quadro 2 - Imagem das capas dos documentos publicados pela Rede Municipal de Florianópolis de 1976 a 2012



1976



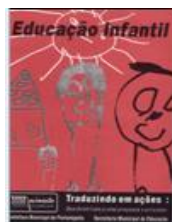
1981



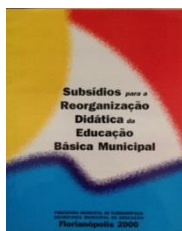
1982



1998



1996



2000



2000



2000



2004



2010



2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Os últimos materiais publicados não serão contemplados na análise. O documento de 2010 está pautado nos Direitos das Crianças e na afirmação dos eixos

metodológicos da ação pedagógica na educação infantil: linguagem, brincadeira e interação, ajustado à produção científica daquela década, que afirmava uma especificidade da educação infantil e a consolidação de uma pedagogia da infância. Embora tenha alavancado inicialmente reflexões para o projeto desta pesquisa, conforme indicado no capítulo 1, e retome os princípios já refinados em 2000, é ainda um documento preliminar das Orientações Curriculares que está sendo delineado para a rede municipal.

O documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (prelo, 2012), fruto de discussões realizadas ao longo de 2010, tem como foco “orientar a ação pedagógica e os novos processos de formação em serviço dos profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7). Afirma a orientação do documento anterior com uma definição dos núcleos de ação, ou seja, identifica os conteúdos da ação pedagógica na educação infantil e das estratégias da ação docente: observação, registro e documentação pedagógica. Trata-se de importante documento - com previsão de conclusão desse longo processo em 2014 -, mas não será analisado por estar fora do arco temporal da pesquisa.

Para facilitar a análise, elaborei o quadro 2 com todos os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação. Farei outro semelhante para analisar as edificações das creches no próximo capítulo. Para ambos os casos, relacionei essas produções com administrações municipais do ano em que elas foram editadas.

Quadro 3 - Documentos da RME de acordo com as administrações e ano de publicação

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Prefeito	Gestão
<i>Projeto Núcleos de Educação Infantil (Sesas) – 1976</i>	Esperidião Amin	6/06/1975 a 14/08/1978
<i>Currículo Pré-escolar – 1981</i>	Francisco de Assis Cordeiro	21/02/1979 a 11/04/1983
<i>Apostila - de 1982 a 1984</i>	Cláudio Ávila da Silva	11/04/1983 a 07/11/1984
<i>Programa de Educação Pré-Escolar – 1988</i>	Edison Andrino	1º/01/1986 a 31/12/1988
<i>Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular – 1996</i>	Sérgio José Grando	1º/01/1993 a 1º/01/1997
<i>Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal – 2000; Síntese da Qualificação da Educação Infantil – 2000; Educação Infantil: uma necessidade social – 2000; Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas – 2004</i>	Angela Amim	1º/01/1997 a 1º/01/2005
<i>Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil - 2010 e Orientações Curriculares para a educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2012</i>	Dário Berguer	1º/01/2005 a 1º/01/2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, é possível observar que, em 36 anos, desde a criação do atendimento às crianças pequenas, 7 dos 9 prefeitos que estiveram à frente da administração municipal incentivaram a elaboração de documentos de orientação à educação infantil. Outra evidência, na relação dos períodos das

administrações municipais e com a publicação dos documentos, é que a partir de 1988 todos os documentos foram publicados no final de cada mandato. Possíveis razões podem ser o fato de tais documentos serem fruto de um longo processo de formação em serviço; por outro lado, também caberia analisar se estariam relacionados ao desejo de apagar o que havia sido escrito pelo governo anterior, ou ao desejo de deixar a própria marca.

3.1.1 Bases teóricas dos principais documentos destinados à educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis

Quadro 4 - Bases teóricas dos documentos da Rede Municipal de Florianópolis para a educação infantil

Documentos da Rede Municipal de Florianópolis e os anos que foram escritos	Bases teóricas dos documentos curriculares
<i>Projeto Núcleos de Educação Infantil</i> (Sesas) – 1976	Oscila entre um caráter preparatório e uma “filiação à Teoria da Privação Cultural, que, no sistema educacional, é mais conhecida como Educação Compensatória” (OSTETTO, 2000, p. 111).
<i>Currículo Pré-escolar</i> – 1981	Não há um posicionamento claro; percebe-se, porém, como registrado por Steininger (2009, p. 54), que, pela “concepção de desenvolvimento humano”, esse currículo era inspirado na “teoria piagetiana”, pois, segundo essa pesquisadora, “havia uma vinculação com questões gerais da psicologia do desenvolvimento” (2009, p. 57) devido à s “intenção de entender o desenvolvimento da criança na visão construtivista” (STEININGER, 2009, p. 69).

(Continua)

(Conclusão)

Apostila - 1982/1984	Steininger (2009, p. 61), ao analisar o documento, identifica argumentos que estão entre uma “concepção ambientalista da psicologia do desenvolvimento humano”, e os “fundamentos na visão inatista, em que a professora era vista como jardineira responsável por cuidar das plantinhas” (STEININGER, 2009, p. 62).
Programa de Educação Pré-Escolar - 1988	Nesta proposta curricular, “buscam-se novos rumos”; com isso, “toda a orientação passou a pautar-se pelo construtivismo, embasado nas orientações do Proepré” (ROCHA, 1991, p. 51).
Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - 1996	“As matizes teóricas indicadas como sendo as que fundamentaram o MRC foram a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio-Histórica, e a Pedagogia Histórico-Crítica” (FERNANDES, 2000, p. 27).
Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal – 2000	Os documentos não explicitam, mas as bases teóricas continuam sendo Psicologia Sócio-Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica.
Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis - 2010 Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2012	Os documentos não explicitam, mas as bases teóricas continuam sendo a Psicologia Sócio-Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica.*

* Informações obtidas junto ao Departamento da Educação Infantil da SME de Florianópolis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Elaborei o quadro 4 para destacar as bases teóricas de cada um dos documentos. A intenção dessa compilação é mostrar que cada uma das escolhas traz subjacente um entendimento de criança, infância, educação infantil,

sociedade, etc. e que tal entendimento contribui para a produção da cultura da educação infantil.

As mudanças, em termos de base teórica nos documentos, além de apontar para a busca de aprimoramento do trabalho das professoras, indicam marcas de uma ideologia político-pedagógica que também pode, no contexto nacional, falar do seu tempo. Assim, na segunda metade da década de 1980, destacam-se a transição do regime de ditadura militar no Brasil para o regime democrático e a publicação, em 1981, pelo governo federal, do “*Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*”. Nele, a educação infantil é indicada para promover o desenvolvimento harmônico e global das crianças. O *Currículo Pré-escolar* é publicado nesse mesmo ano em Florianópolis, com clara identificação de tais intenções.

Em 1988, quando é promulgada a Carta Constitucional, que reconhece à criança de 0 a 6 anos o direito à educação como dever do Estado, a prefeitura publica o documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (1988), cujas orientações estão vinculadas ao Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre)⁹⁷, tendo como base teórica o construtivismo piagetiano (OSTETTO, 2000). Já na primeira metade da década de 1990, Florianópolis será dirigida por uma coligação de partidos de esquerda, a chamada *Administração Popular*. Período marcado por uma ruptura política no município, que resultou em outro documento curricular, *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (1996), com nova fundamentação teórica, alicerçada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, após intensa mobilização pela

⁹⁷ A proposta de formação de recursos humanos do Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), de autoria da prof^a dr^a Orly Zucatto Mantovanni de Assis, da Unicamp-SP, tem por base teórica o construtivismo de Jean Piaget.

formação dos educadores⁹⁸ (WIGGERS, 1999; OSTETTO, 2000).

Em nível nacional, o MEC vinha fazendo várias publicações desde 1994. Dentre elas, destacam-se *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995). O ano de 1996 se encerra reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 –, sancionada em 20 de dezembro desse ano.

No cenário dessas duas décadas, temos na RME a publicação de 2 documentos curriculares – o de 1988 e o de 1996 –, os quais, como destaquei, foram gestados no mesmo ano em que 2 importantes documentos nacionais, também apresentados como marco histórico para a educação infantil.

Em Florianópolis também são registradas duas grandes viradas teóricas da educação infantil: a teoria construtivista e a Psicologia Sócio-Histórica (com a pedagogia histórico-crítica). As duas foram encampadas por administrações municipais com ideologias políticas contrárias às anteriores e acompanharam, em alguma medida, os movimentos nacionais.

Neste caso, posso afirmar que, ao menos na rede municipal de ensino de Florianópolis, os maiores avanços nas bases teórico-políticas da educação infantil foram registrados nas viradas das décadas de 1980 e 1990, em momentos marcados por grandes mobilizações na participação popular e na formação em serviço.

⁹⁸ A formação em serviço organizada através de um grande seminário para toda a rede municipal em 1996 já integra professores da rede do ensino fundamental e da educação infantil. Todo o seminário foi organizado com atividades para os professores dos 2 níveis de educação, diferente do que havia sido organizado no ano anterior, em que a formação era separada por níveis de ensino. A proposição do seminário de 1996 marca o quanto Florianópolis estava conectado com o longo debate nacional em torno da nova LDB, que culminou com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Apresentados os documentos, feitas essas observações e conscientes da dimensão político-pedagógica, mas mantendo o foco no fio que conduz esta pesquisa, seguirei a análise destacando em cada documento o que aponta sobre espaços, tempos e materiais, em busca de permanências, rupturas e inovações entre uma proposta e outra, entendendo que tal análise permitirá uma aproximação das escolhas realizadas em cada documento, o que certamente contribuirá para melhor compreender a cultura relativa à educação infantil produzida ao longo dos anos.

3.1.2 Análise das materialidades: os 2 primeiros documentos curriculares (1976 e 1981)

O primeiro documento, *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Sesas), foi estudado em detalhe no capítulo anterior. Compararei agora apenas as materialidades que ele apresentava, para traçar um paralelo com o segundo documento, *Currículo Pré-Escolar*, escrito em 1981. Desses, foram selecionadas as materialidades indicadas para o trabalho com crianças pequenas, pelo pressuposto de que, de alguma maneira, possam contribuir para compreender as ideias sobre elas em circulação no período.

No que se refere à base teórica - *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Sesas) -, utilizei as observações de Ostetto (2000, p. 111), quando destaca uma educação de “caráter preparatório” e uma “filiação à Teoria da Privação Cultural”, mais conhecida no sistema educacional, segundo a autora, como “Educação Compensatória”. Do documento *Currículo Pré-escolar*, de 1981, o que posso destacar é que ele define currículo como “ambiente em ação” e a pergunta inicial é o que ambiente estaria sendo considerado como elemento do currículo. Não se esclarece qual seja a base teórica em que se apoia o documento; percebe-se, porém, como também o registra Steininger (2009, p. 54), que, pela “concepção de

desenvolvimento humano” nele subjacente, sua base é a “teoria piagetiana”.

Considerando que nesse documento as materialidades não estão listadas, tal como no documento de 1976 (apresentado no capítulo 2), fiz uma compilação do material relativo à cultura material da educação infantil, seguindo os critérios do documento de 1981. Para tal, elaborei o Quadro 5, com as materialidades declaradas e as implícitas no documento⁹⁹.

Quadro 5 - Materialidades declaradas e implícitas no documento

Categorias	Programa Educação Pré-escolar – 1976	Currículo do Pré-escolar - 1981
“Material didático”	Lápis (preto e de cor), estaca, tintas (pincéis), cola tenaz, tesouras sem ponta, instrumentos musicais, argila, papel (vários tipos) para as atividades, cartolina, jogos de recreação de sala, massa para modelagem, blocos lógicos, fichas, livros de estória, fantoches, toca-discos, discos (diversos), brinquedos (carrinhos, bolas, bonecas), revistas velhas, giz, mimeógrafo (a álcool), tesouras, projetor de <i>slides</i> .	Brinquedos de encaixe, construção: casinha das chaves, cubos, o pequeno construtor, lápis, folhas, anilina, barbante, guache, cola, revistas usadas, tesoura, massinha para modelar, lápis de cera, lixa, cartolina, sucata da natureza, material didático de sucata, brinquedos pedagógicos, jogos pedagógicos, livros, discos, <i>slides</i> , bonecas,

(Continua)

⁹⁹Como materialidades declaradas, entendo as que são diretamente indicadas. Exemplo: “Procure usar sempre o mesmo berço para a criança” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 3). Está dito que o berço é uma materialidade necessária. Já as materialidades requeridas, mas de maneira implícita, são aquelas para cuja utilização estaria subtendida a indicação de tal material. No caso de “Recorte e colagem” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 7), entende-se serem necessárias tesoura, revistas usadas e cola.

(Continuação)

		tambores, guizos, cornetas, velas, saco de papel, sementes (feijão, arroz, alpiste, batatas), bandinha rítmica, blocos lógicos, quebra-cabeça de figura geométrica, livros de história, livros de poesia, flores, folhas, pétalas, flanelógrafo, vegetais, fantoches, balão, bola, álcool, perfume, caderno de prontidão, mimeógrafo.
	Mesinhas com cadeiras especiais para crianças (uma mesinha para 4-6 crianças), armário de parede, com repartição para guardar material de cada criança e da professora, quadro mural negro (apagador), filtro com mesinha, cesto para lixo, cortinas na janela, balde, vassoura, pano p/chão e mesa.	Mesinhas, cadeirinhas, quadro para giz, cartaz do ajudante do dia, cartaz do tempo, flores e plantas em vasos, vassoura e panos.
Materiais de higiene pessoal	Sabonete; rolos de papel higiênico; toalhas de mão; escova de dente; pente; pasta para papéis com elástico; guardanapo; avental.	Fraldas, toalhas, guardanapos, sabonete, toalhas de mão e de banho; escovas de dente; papel higiênico.
Material de educação física	Bolas, cordas, etc.	Não há referência a educação física no documento.
Setor de Educação Nutricional para preparo, inclusive de merenda	Balança doméstica, fogão, liquidificador, bacia, geladeira, armário, pia, mesa, pratos, copos, jogos de latas (mantimentos), panela (10 litros), talheres, pratinho fundo, 40 canecas (merenda da	Mamadeira, colher, pratos.

(Conclusão)

escolar	criança), 40 colheres, 40 copinhos plásticos + material de limpeza e conservação: vassoura, desinfetante, sabão, detergentes, panos de chão, baldes, toalhas de mão, escovas, latas de lixo.	
Setor Médico-Odontológico-Social:	Uma sala com pia-armário-mesa-cadeira, fichas de prontuário.	Não há referência ao setor médico no documento.

Fonte: Sesas (1976, p. 8, 9-11), para o documento de 1976; da autora, para o documento de 1981.

Observando as materialidades citadas num e noutro quadro, o mimeógrafo continua sendo considerado “instrumento” relevante para o trabalho com crianças pequenas, embora, em todo o documento, as folhas mimeografadas só sejam indicadas uma vez e, ainda assim, para as crianças de 6 anos. O flanelógrafo aparece novamente como importante recurso didático no trabalho com crianças pequenas. Outros 2 recursos que aparecem são o cartaz do tempo e o cartaz com os ajudantes do dia. Um cartaz para colaborar na organização da atividade de ajudante já havia sido indicado por Heloisa Marinho, em 1952, em sua obra *Vida e educação no jardim de infância*; em 1981, essa indicação passa a compor a proposta curricular de Florianópolis.

O quadro negro foi mantido na sala da educação para pequenos. Essa materialidade, tão representativa da escola primária, incluída no documento de 1976 quando a proposta estava diretamente vinculada à preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental, continua sendo citada na proposta de 1981, o que mostra certa coerência, uma vez que, no objetivo geral desse novo documento, consta que pretende oferecer à criança condições de “adaptar-se ao meio escolar, através do “desenvolvimento de habilidade motora [...]” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 2). Para tanto, outro material

indicado, e que surpreende, é o caderno de prontidão, que não foi citado no documento anterior.

Um diferencial entre os materiais eleitos nos 2 documentos é a entrada da sucata. O documento de 1976 não menciona esse material; em contrapartida, o documento de 1981 destaca o *status* que lhe é atribuído, indicado às crianças desde a mais tenra idade até os maiores. Cabe considerar a conjuntura nacional e o quanto Florianópolis ainda conseguia sobressair-se nesse contexto. Observa que desde o início da ditadura militar “a educação infantil para os países subdesenvolvidos” se constituía basicamente de espaços inadequados, com “precariedade de material pedagógico e ausência de qualidade profissional”. Oferecendo “ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis”, tinha tudo, pelo que indica a pesquisadora Fúlvia Rosenberg (2003, p, 180-181), para ser transformada em “rainha da sucata”.

Comparado ao documento de 1976, o de 1981 não faz nenhuma referência a materiais ou a espaços para a educação física, nem ao setor médico, embora, no objetivo geral, constem “assistência à saúde e nutrição” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 2). Dentre as materialidades, continuam os livros de história, mas, nas sugestões de atividades, só se encontra a indicação de “estórias infantis” para as crianças maiores de 18 meses.

Das 16 páginas do documento, as 6 páginas finais são dedicadas às crianças de 6 anos; não há, porém, qualquer indicação de atividades relacionadas às artes plásticas ou ao uso de papel, exceto, indiretamente, na indicação de “flanelógrafo” e nos “cadernos de prontidão” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 16); ao contrário, é grande o número de indicações para atividades relacionadas a observação e atividades abstratas.

Apesar de tudo, este documento, escrito em 1981, representa um avanço nas materialidades quando sugere o uso

de livros de poesia e elementos da natureza (como flores, folhas, pétalas, vegetais). Assim, guardadas as devidas proporções, especialmente relacionadas ao momento em que foi escrito, pode-se concluir que esse documento mantém, inclui e apura materialidades de educação das crianças pequenas nessa rede, refinando-lhes o entendimento “espaço educativo, com intencionalidade pedagógica” (OSTETTO, 2000, p. 121).

3.1.3 Materialidades indicadas pela *Apostila*: sugestões para as “queridas tias”

Segundo a pesquisadora Luciana Ostetto (2000), a *Apostila* (SESAS, s/d) foi elaborada pela coordenadora do pré-escolar da Sesas, que, no documento, se intitula *Tia Marli*, enviada às instituições no segundo semestre de 1982. Trata-se de uma “proposta educativa (baseada em datas comemorativas)”, que serve de guia até 1984 (OSTETTO, 2000, p. 126).

No documento há uma oscilação entre uma “concepção ambientalista da psicologia do desenvolvimento humano” e os “fundamentos na visão inatista, em que a professora era vista como jardineira responsável por cuidar das plantinhas” (STEININGER, 2009, p. 62).

O objetivo principal da *Apostila* é apresentar sugestões de atividades relacionadas a datas comemorativas, indicadas tanto por dia quanto por semanas nos meses de agosto a dezembro de 1982¹⁰⁰. Já de início, o documento chama a atenção tanto pela frase “Para você, *querida tia...*” em documento oficial¹⁰¹, quanto pelas implicações políticas e

¹⁰⁰ As demais apostilas, elaboradas para o ano de 1983 e 1984, não foram analisadas por não terem sido localizadas.

¹⁰¹ Como a rede municipal teve desde a sua criação a preocupação em contratar professoras formadas para iniciar o atendimento, e o documento de 1981, referenciar esse profissional sempre como professor, impressiona

ideológicas, já comentadas por outros autores¹⁰², que essa expressão carrega. Na sequência, o documento traz outras informações, indicando que “*as tias*” não devem esquecer “que a criança é susceptível às condições do meio ambiente, por princípios biológicos e sociais. [...]”. Também faz um chamado que inclui as diretoras ao evidenciar “que a meta da ‘Educação-Pré-Escolar’, ‘Jardim de Infância’, é propiciar o desenvolvimento da habilidade de pensar, criar e recriar” e que a criança deve ser auxiliada “a enfrentar situações novas, a usar conhecimentos que já possui, a obter as informações de que necessita”, devendo, por isso, “proporcionar-lhe condições para o pleno desabrochar de suas possibilidades” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 3; OSTETTO, 2000; STEININGER, 2009).

Utilizei o mesmo critério para identificar materiais no documento de 1981 (Quadro 6).

Quadro 6 - Materiais do documento de 1981

Categoria	Apostila (SESAS, s/d)
Materiais	Livros de história, mimeógrafo, folhas, lápis, tesoura, guache, jornal, bandinha com tambor, corneta, chocalho, material de sucata, discos, cola, sementes, revistas usadas, tinta xadrez, sucata de lã, lápis cera, papel crepom, bíblia, slides, espuma, cartolina, papel cartão, blocos lógicos, fantoche, bolinha de isopor, panos, água.

Fonte: Elaborado pela autora.

o termo “tia” ali empregado. É compreensível que isso tenha sido registrado para fazer uma aproximação mais calorosa; por outro lado, porém, também não se pode desconsiderar que o termo, por restringe ou reduzir a função desse profissional habilitado pela formação específica.

¹⁰² “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 valorização 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).

No corpo do texto dirigido às “tias” e às diretoras, a escassez de materiais listados a partir das indicações das atividades constantes no quadro referido é flagrante. Observei também que essa apostila não cita brinquedos, referenciando apenas os brinquedos musicais relacionados às atividades cívicas. Há um grande número de atividades como pinturas, recortes, dobraduras e muitas dramatizações, mas se trata de uma pré-escola focada “nos desenhos mimeografados e nos exercícios grafo-motores” (ROCHA, 1991, p. 51).

Pude verificar que essa proposta acontece no início de um novo governo e, talvez por isso, quando comparada com as orientações teóricas anteriores, já se identifica uma mudança de rota. Na análise a partir da comparação com as materialidades apresentadas nos quadros anteriores, registra-se uma sensível ausência de muitas delas. Considerando que as materialidades identificadas no documento de 1981 - brinquedos de encaixe; anilina; barbante; massinha para modelar; lápis de cera; lixa; cartolina; sucata; brinquedos pedagógicos; discos; *slides*; bonecas; quebra-cabeça de figura geométrica; livros de poesia; flores, folhas, pétalas, flanelógrafo; vegetais, fantoches; balão; bola - estavam dentro das instituições, por que não se sugeriram atividades que comportassem tais materialidades, considerando o fato de esse documento ser editado apenas um ano depois do outro? O flanelógrafo, tão valorizado no outro documento, foi banido, assim como há um quase esquecimento dos blocos lógicos, que só aparecem nas atividades do mês de novembro (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 46). Por outro lado, a Bíblia aparece como um material a ser utilizado em um dia específico para ela, sem sequer se questionar a laicidade da educação pública.

As sementes são sugeridas como materialidades, mas a indicação é que sejam plantadas na sala, para observação da germinação de “feijão, arroz, alpiste, batatas, etc.” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 11). O documento indica essa atividade em 2 momentos: para as crianças de 3 e 4 anos e,

depois, para as de 4, 5 e 6 anos, o que nos faz crer que, se essa indicação for levada ao pé da letra, as crianças passariam 3 anos realizando as mesmas experiências.

O que se pode constatar, no que concerne ao projeto *Apostila*, é que as materialidades requeridas nos projetos educacionais são também símbolos de projetos políticos e pedagógicos e que a inclusão ou exclusão de uma ou de outra influencia diretamente na concepção de criança e de educação que se tem ou deseja.

3.1.4 Programa de educação pré-escolar” (1988): inovações também nas materialidades

A reestruturação política por que passava o País, sobretudo com o final da ditadura, também se refletiu no município e, especialmente, na Secretaria Municipal de Educação (SME), criada em 1985. Em 1986, assumiu o primeiro prefeito eleito de Florianópolis e, com ele, uma nova equipe para a Divisão Pré-Escolar. Sobre a base teórica da proposta gestada neste momento, Eloisa Rocha (1991) esclarece que buscou “novos rumos” e, com isso, “toda a orientação passou a pautar-se pelo construtivismo, embasado nas orientações do Proepre” (ROCHA, 1991, p. 51). Nessa gestão, conforme analisado por Oestreich (2011, p. 120), tentou-se “ampliar a concepção de educação das crianças, buscando um caráter mais educativo, porém não escolarizante”¹⁰³.

¹⁰³ Ver outras informações e reflexões sobre esse documento na dissertação *Pré-escola e escola: unidade ou diversidade?*, de Eloisa Candal Rocha (1991). Também Isabela Jane Steininger traz significativas reflexões sobre esse documento na pesquisa: *A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras* (2009, p. 70-79). E a pesquisa realizada por Luciana Ostetto (2000, p. 127-135).

Segundo o documento *Programa de Educação Pré-Escolar – Primeira Parte*¹⁰⁴, o objetivo era “orientar a atuação dos profissionais da rede”, estruturando o programa com “textos teóricos que subsidiassem as atividades pedagógicas aqui propostas” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2), ou “dos princípios que deverão nortear a prática pedagógica do educador da pré-escola, bem como das implicações advindas destes” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2).

O documento esclarece que a ideia é “apresentar uma das propostas possíveis de planejamento para cada nível de ensino pré-escolar oferecido pela rede municipal”, tendo também a preocupação “de mostrar ao professor a possibilidade de prever a ação, de acordo com os objetivos gerais e específicos, estabelecidos em função do pleno desenvolvimento de nossas crianças” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2).

Registra, ainda, que “a ação pedagógica pressupõe um planejamento”. É por isso que o documento traz “propostas possíveis de planejamento para cada nível de ensino pré-escolar oferecido pela rede municipal”; também indica que tem a preocupação “de mostrar ao professor a possibilidade de prever a ação, de acordo com os objetivos gerais e específicos, estabelecidos em função do pleno desenvolvimento de nossas crianças” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2).

Foi, portanto, através do novo grupo que assumiu a SME em 1986 que chegaram até a rede municipal de Florianópolis as concepções da teoria piagetiana. Este documento marca claramente o que entende como função pedagógica para a pré-escola e reforça sobremaneira “o papel

¹⁰⁴Destaco que as referências à forma como esse documento foi elaborado podem ser lidas no documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, elaborado pela “gestão da frente popular” em 1996 (p. 10-11). Mais detalhes sobre essa história, em Luciana Ostetto (2000, p. 127-135).

profissional dos educadores de creches e NEIs” (OSTETTO, 2000, p. 134).

Não pude deixar de perceber, na elaboração do documento, que na primeira parte - geral - se incluem textos iconográficos. Posso citar 3 fotografias de crianças. Numa delas, indica-se que pertencem ao Nei Santo Antônio de Pádua (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 14 e p. 25); nas outras, não há indicações. O documento traz ainda muitas imagens de desenhos realizados por crianças de 3 a 6 anos. Alguns desenhos têm nome e idade; outros não estão identificados. Tudo indica que se trata de desenhos de crianças da rede municipal, mas apenas em um dos desenhos há a indicação “Trabalho em grupo - Creche Itacorubi, 1987” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p 51). Dessas imagens, chamam a atenção, ainda, 2 desenhos realizados por uma criança de 3 anos. Ao lado do segundo está escrito: “Meu cachorrinho... Raquel, 3 anos” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 25). Tanto a falta de identificação em alguns desenhos, quanto o excesso de zelo em anunciar o que a menina de 3 anos havia desenhado marcam concepções sobre o trabalho das crianças e sobre o valor dessa linguagem naquele tempo, embora hoje ainda encontremos adultos que escrevem sobre os desenhos das crianças como se precisassem dizer com palavras o que a criança já teria expresso com o traço.

Utilizando na identificação dos materiais o mesmo critério utilizados nos documentos anteriores, para facilitar a análise desse documento, dividi o quadro 6, em duas partes: a primeira, registra as materialidades do documento geral¹⁰⁵; a

¹⁰⁵ O documento está dividido em partes. O “primeiro texto trata de uma introdução da prática piagetiana”. Indica como essa teoria entende “o ato de conhecer”; trata “do 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 se solicitou “oficialmente a permissão” para o uso, o que foi “prontamente atendido”

segunda, as materialidades identificadas nas orientações escritas para a Rede Municipal de Florianópolis.

Em primeiro lugar, chama atenção o grande número de materiais arrolados e 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 àquilo que as crianças produzem como se fora um produto, mas deveriam, sim, focar no processo que cada uma vive ao ter acesso aos materiais ou à possibilidade de expressão criadora, fato que já denota uma grande alteração conceitual sobre o trabalho junto às crianças.

Mais do que o volume, em outras palavras, é importante destacar o que esse documento demarca em relação às crianças e ao processo por elas vivenciado, bem como ao tempo que ela deve ter para realizar tal proposição.

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).

(FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 2). Aqui, para a nossa análise, estou chamando de primeira parte esse Documento Geral, e de segunda parte o documento que foi elaborado por profissionais da SME de Florianópolis intitulado *Planejamento na Pré-escola*, traz “os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, social, cognitivo e perceptivo-motor), juntamente com as sugestões de atividades” (p. 2).

Quadro 7 - Materialidades do documento geral (1ª. parte) e materialidades identificadas nas orientações escritas para a Rede Municipal de Florianópolis (2ª. parte)

Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	
Categorias	Documento Geral (da p. 1 à p. 50)
Materiais	<p>Massa de modelar, tesoura, guache, tintas, papel seda, celofane, papel laminado, crepom, cola, cartolina, giz, canetas, lápis de cera, pincéis diferentes tamanhos, isopor, lápis de cor, papéis de cores variadas, apontador, lixa, revistas, material de sucata, jornal, blocos, sementes, flores, pedrinhas, frascos, caixas de remédio, algodão, bijuterias, maletas, bolsa, sapatos, tampinhas, pentes, bambu, caixa de fósforo, roupas velhas de adultos, fantasias, caixas vazias de diferentes tamanhos, latas, cabo de vassoura, caixas de papelão, frutos, telefones, utensílios domésticos, colher, terra, água, barro, gravuras, palito de sorvete, prendedores de roupa, saco de pano, meia usada, retalhos de tecido, álbuns ou cartazes com gravuras, fotografias, cartões postais, saco-surpresa, reguinhas, fantoches, marionetes, máscaras, rolo de espuma, bloco de madeira, bolas, cubos, bloco de espuma, bolas de borracha, discos, cabides, lona, móveis, corda, cesta de lixo, balaio, balde plástico, materiais de encaixe, jogos, bandinha rítmica, xique-xique, maracas, pratos, triângulos, xilofone, chocalhos, reco-reco, quebra cabeça, tabuleiros, jogos de encaixe, cabanas, objetos sonoros, blocos lógicos, cesta de basquete, sineta, apito, tolhas, almofadas, carrinhos, brinquedos, ferramentas de brinquedo, bonecas, livros, caderno em comum para o professores, máquina fotográfica.</p>
Mobílias e outros equipamentos	<p>Espelho, relógio, mesa professor, armário ao alcance das crianças, mural, mesas para as crianças, berços, máquina fotográfica, casinha de boneca, sofás, banquinhos, cadeiras, radiola, colchonetes, esteiras aparelho de som, balanço, escorregador.</p>

(Continua)

(Conclusão)

“Planejamento na Pré-escola” Materiais do Documento Escrito para a rede (da página 51 a 64)	
Materiais, móveis e outros equipamentos que <u>também constam</u> no documento geral	Espelho, relógio, brinquedos do parque em geral (escorregador, gangorra, pneus), objetos sonoros, brinquedos coloridos, bola, aparelho de som, discos, fantoches de animais, livros de histórias, revistas, guache, colher, prato, brinquedos de encaixe, sabonete, toalhas, fantasias de pano, folha de papel, lápis de cera grosso, material de encaixe, móveis, vassoura, gravuras coloridas, lápis de cera, blocos lógicos, talheres, revistas, cartolinas, cola, tesoura, prato, guache, pincéis, balde de lixo, tecidos de variadas texturas, brinquedos diversos, bonecas.
Materiais, móveis e outros equipamentos que <u>não identificamos</u> no documento geral	Quadro para giz, trocador, quadro de frequência, escova de dente, creme dental, caneca, papel pardo, estopa, fraldas, mamadeira, brinquedos de borracha e de plástico, lençol, pá de lixo, fotografias das crianças, galinha, diferentes animais (plástico, tecido, pêlo).

Fonte: Elaborado pela autora.

Interessante compreender a dimensão dessa indicação. A brincadeira e o faz-de-conta são atrelados ao tempo, livre de pressão ou tensões. Ao indicar materiais usados, ou sucata, junto com outros materiais, também os inclui, mas sem que isso signifique que sejam os únicos a que as crianças devem ter acesso. Diferente de outros documentos, no de 1988, especificamente, podemos perceber a sucata como mais um componente para a potencialização do faz-de-conta, e não como substituto de outros materiais ou brinquedos, pela função que tem em si.

Com efeito, parece sinalizar para o entendimento de que o universo de materiais para o trabalho com crianças deve ser tão rico e diverso como são nossa imaginação ou a concepção que nos fazemos da criança. Os papéis de diferentes cores e tamanhos, lápis de cor, blocos lógicos parece que já fazem

parte da cultura material da educação infantil; esse documento, porém, abre muito para outras possibilidades quando indica que pedrinhas, frutos, flores, terra, água, barro são também considerados materiais para serem utilizados no trabalho junto às crianças. Como podemos observar, está longe de ser um recurso atrelado aos “materiais inservíveis”, indicados no documento nacional de 1975; está, sim, bem mais próximo da máxima de “trazer um pouco do mundo” para dentro das instituições.

Dentre as sucatas, destaca-se a caixa de remédio. Digo isso porque, de lá para cá, houve um refinamento com relação às materialidades. Algumas, como essa, foram retiradas do convívio das crianças, já que o manuseio desse material poderia levá-las a desconsiderar o risco que podem representar para a saúde quando mal utilizado. Outro fato, com relação à sucata, é que hoje o seu uso é também relacionado à consciência ambiental, seja ao menos pela reutilização de alguns materiais.

Também se arrola um grande número de sugestões de atividades que usam alimentos. Hoje, com a indicação do uso politicamente correto desse item, já não é comum ver-se colares feitos de macarrão, ou mosaicos de arroz colorido, embora o feijão no algodão permaneça como atividade relacionada à experiência na cultura da educação infantil.

Mesmo que a implantação oficial da educação física se tenha dado nesse período, na então denominada pré-escola, o documento não faz referência a esse profissional. Todas as sugestões de atividades mais relacionadas ao corpo e ao movimento são indicadas para “a hora do recreio” e, normalmente, são ações com o próprio corpo. Há pouca sugestão de situações em que seja preciso usar alguma outra materialidade.

Pela primeira vez em um documento da rede, o espelho é citado como objeto de educação para crianças pequenas. Há várias passagens de quanto o espelho na sala possa ser utilizado

como recurso interessante para que a criança “possa se ver de corpo inteiro; comparar o seu corpo com o de outras crianças para perceber as semelhanças e as diferenças” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 30). Hoje seria praticamente impossível conceber uma sala de educação infantil sem esse material; mas foi apenas nesse documento curricular que encontramos orientações sobre como usar tal objeto pedagógico, que passa a fazer parte da cultura material da educação infantil. O relógio não aparece citado literalmente neste documento, mas ele necessariamente precisaria existir dentro da sala, pois, como veremos ao analisar os *outros tempos/espacos e a rotina*, o relógio aparece, subliminarmente, como peça indispensável ao trabalho na educação infantil; é ele que indica o que é inaugurado, na educação infantil, como *hora de*.

O documento ainda apresenta muitos outros materiais, como sofás, banquinhos, elementos que ampliariam a brincadeira. A casinha de boneca volta a ser citada na entrevista da primeira coordenadora da rede. Colchões e esteiras aparecem somente agora, justamente porque o momento do sono ou descanso para as crianças maiores ainda não tinha sido incluído nos documentos anteriores. Nesse documento também há a indicação do quadro de frequência. Não identifiquei, todavia, o uso do projetor de *slides* citado desde o primeiro documento escrito em 1976; parece material que se tornou obsoleto. Teria sido substituído por algum outro equipamento? A TV ainda não é indicada.

Desde o documento de 1981, que citava o “caderno de prontidão”, esse material não era mais indicado. Naquele documento, tratava-se de um caderno para uso das crianças. O material aparece novamente no documento de 1988, mas agora com a indicação de ser um caderno para uso coletivo dos 2 professores do mesmo grupo. Importante marcar a presença dessa materialidade de forma tão diferenciada, pois, do uso padronizado, copiado da escola, cujo material sugeria o treino-

motor das crianças, se transforma agora em material para *treino do professor*, com a particularidade de ser, neste caso, um treino de registro e observação, e também de exercício de partilha da responsabilidade e comprometimento das mesmas crianças, uma ação ainda tão necessária nos dias atuais. O caderno, neste caso, tem um uso reinventado, próprio para o adulto educador de crianças pequenas. Também destacamos o quão interessante é encontrar indicações como observar, planejar, registrar, avaliar, num documento datado da década de 1980, pois, como pudemos constatar, são atividades há tanto tempo prescritas e requisitadas para o trabalho com crianças pequenas ainda hoje requeridas de um professor da educação infantil. Cabe perguntar por que esse profissionalismo tão destacado pelas ações próprias de um professor dessa área resiste em ser absorvido no trabalho com crianças pequenas!

Como no documento se indica o uso de fotografias, entende-se que nesse período a máquina fotográfica já fazia parte das materialidades, embora o equipamento não apareça como recurso de registro iconográfico para análise do que as crianças faziam no cotidiano das instituições, como será visto mais tarde. Trata-se, hoje, de equipamento muito utilizado, podendo-se até afirmar que já faz parte da cultura da educação infantil da rede, utilizado como recurso para revelar o que as crianças fazem, talvez até mais do que o caderno.

Também surpreende que o quadro negro só tenha sido citado como material da educação infantil na segunda parte do documento escrito pelas coordenadoras do município. É um objeto já existente nos espaços educativos; talvez por isso se tenha previsto um uso para ele. Este fato, porém, nos remete à força cultural desse material, um instrumento inventado para a escola “pelos frades das escolas cristãs”, do qual “ainda não deixamos de nos servir” (HÉBRARD, 1995, p. 6). No caso das instituições de educação infantil de Florianópolis, observa-se uma indicação de seu uso que surpreende relativamente ao que se podia esperar deste documento em termos de *virada*

pedagógica, pois nele o novo referencial teórico ainda esbarra em velhas materialidades. Algumas perguntas surgiram com a observação da permanência dessa materialidade. Será que, nesse processo de constituição da área, a presença do quadro negro na educação infantil pode ser reinventada? Assim como o quadro negro, o que mais permaneceu e, que não era, digamos, próprio dessa nova forma de entender o trabalho com crianças pequenas? Ou, mais do que isso, lembrando dos “armários ao alcance das crianças”, aqui já referidos, teriam sido disponibilizados? Teriam sido dadas condições materiais aos educadores para que efetivassem tais mudanças? Em que medida a retirada ou a inclusão de outras mobílias poderia ter contribuído ou constituiria empecilho para o tipo de educação que se pretendia? Ainda não tenho respostas.

3.1.5 “Traduzindo em ações” (1996): revelando as bases materiais de uma proposta curricular

O documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996)*¹⁰⁶ foi buscar as contribuições da psicologia sócio-histórica para ajudar na compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Diferente da proposta de 1988, essencialmente baseada nas teorias piagetianas, este documento traz como base teórica central as ideias do psicólogo Vygotsky, para quem “o desenvolvimento avança em ritmo mais lento que a aprendizagem e necessita fundamentalmente da mediação desta e de sua correta organização para poder progredir”

¹⁰⁶ Outras pesquisas já trataram com profundidade sobre esse documento. A dissertação; A Construção de uma Alternativa Curricular na Pré-escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa (1997) de Ana Cristina Delgado; A dissertação: Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil, (2000) de Sônia Cristina L. Fernandes e o livro resultado da dissertação de mestrado de Verena Wiggers (2000) intitulado: A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal

(FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 18). Segundo a pesquisadora Sonia Fernandes (2000, p. 27), “as matrizes teóricas indicadas como sendo as que fundamentaram o MRC foram a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio-Histórica, e a Pedagogia Histórico-Crítica” (FERNANDES, 2000, p. 27).

Esta proposta mostra o “desejo de assegurar às crianças de 0 a 6 anos uma educação e um cuidado que respeite seus direitos fundamentais”. É ela que marca nos documentos municipais sobre educação infantil a dupla função de educar e cuidar. Mas, para isso, indica que será “necessário que cada educador¹⁰⁷ se sinta desafiado e **irresistivelmente** atraído a novas pesquisas e atuações, transformando esse documento num currículo real” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 6, grifo meu), o que também estava sendo indicado no mesmo ano pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96.

Esta chamada é bastante significativa para mim, que realizei a pesquisa em uma das creches da rede municipal, e vou justamente poder perceber em que medida tal convite foi atendido. Teria sido a proposta compreendida o suficiente para que as professoras a colocassem em ação?

De meu ponto de vista, o que esse movimento de reorientação curricular estava pretendendo era uma mudança na forma de olhar para as crianças e suas infâncias e isso pressupunha outra forma de organização do trabalho, dos tempos, dos espaços e dos materiais. Isto é muito mais do que aprender a fazer de outro jeito. Entendendo a cultura escolar, na perspectiva de Viñao Frago (2001, p. 29), como “algo que permanece e que dura, algo que as sucessivas reformas não logram mais que arranhar superficialmente, que sobrevive a elas e que constitui um sedimento formado ao longo do

¹⁰⁷ Embora esse documento esteja neste momento se dirigindo a todos os professores e funcionários da educação infantil, em todo o documento observa-se que ele chama o professor de educador.

tempo”, como teria sido possível incluir novos contornos na ação educativa de modo a entrarem na sua cultura?

Em minha análise, darei destaque a duas questões pontuais sobre o “movimento de reorganização curricular”: a valorização da “brincadeira como elemento articulador do trabalho na educação infantil [...] e a importância da estruturação do espaço e do tempo nas creches e pré-escolas” (WIGGERS, 2000, p. 29). Como já assinalai, a brincadeira ganha *status* de coisa séria neste documento. É elevada a patamar de “atividade sócio-cultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem brincar” (FLORIANÓPOLIS, 1996, 22).

A pesquisadora Verena Wiggers (2000) identificou que nesse documento 25 parágrafos faziam referência à brincadeira como eixo da proposta pedagógica. Na presente pesquisa, ao ler o documento, não pude deixar de perceber a repetição de algumas palavras, entendendo que era justamente para marcar a sua importância. Para compreender a força da recorrência no documento, contabilizei o número de vezes que algumas palavras, que têm relação direta com minha análise, aparecem ao longo de suas 48 páginas. Constatei, então, que o termo *brincadeira* é citado 46 vezes; *brincar/brinca/brincam*, 32 vezes; *brinquedo*, 12 vezes; a palavra *rotina* aparece 14 vezes; a expressão *organização do espaço* é referenciada 13 vezes. A palavra *espaço* aparece 22 vezes, empregada com diferentes conotações, seja para designar *espaço amplo*, *espaço aberto*, *espaço da sala*, *espaço físico*, seja para qualificar *espaço socioeducativo*, *espaços sociais*, *espaço aprendizagem*, *espaço singular*, *espaço de brincadeira*.

Nos documentos anteriores, eram poucas as referências a *necessidade*, *organização do espaço* e *brincadeira*. Constatada a força com que esses 2 princípios aparecem no documento, tendo como hipótese que as materialidades

constituiriam a base necessária ao emprego dos termos, investiguei (Quadro 8) o que ele indicava¹⁰⁸.

Quadro 8 - Materialidades necessárias à aplicação de “organização do espaço” e “brincadeira”

Categorias	“Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”
Materiais	Bonecas, colchonetes, livros de história, tapetes, almofadas, aparelho de som, sucata, panelinhas, bonecos, carrinhos, blocos de construção, fantasias, roupas velhas, maquiagem, placas de trânsito, <i>hollerits</i> de seus pais, anúncios de publicidade, “materiais portadores de textos – livros, jornais, revistas”. *Rolos e materiais de espuma, piscina de bolinhas, túnel de tecido, brinquedos emborrachados, água, câmeras de ar, brinquedos variados, folhas, lápis, cadernos, tapete, cortinas, máquina fotográfica.
Móveis e outros equipamentos	Móveis leves, bancos, cadeiras *(estantes abertas à altura das crianças, prateleiras, berços, brinquedos de parque, casinha no parque, cadeiras, mesas, lixeiro).

*Materiais recolhidos a partir da leitura das imagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pela observação do que o material indica, pelo texto escrito e pelo iconográfico, conferi que um dos diferenciais estaria justamente na organização do espaço para ampliar as possibilidades de brincadeira e de escolha para as crianças, reconhecendo como testemunho válido o que as imagens fotográficas apresentam, sem avaliar os reais motivos de tal registro (MAUAD, 1996).

O brinquedo é apresentado “como um importante elemento da brincadeira”, de maneira a contribuir com as

¹⁰⁸Utilizei o mesmo critério de observação e seleção usado na identificação das materialidades indicadas ou implícitas no documento de 1981, mas desse documento consideraremos também os materiais que aparecem no texto imagético, embora não listados no texto escrito.

“atribuições de significados” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21). Há, numa parte do texto, 3 imagens: uma de crianças dentro de um túnel na sala, e, nas páginas seguintes, duas imagens de brincadeiras no parque. Interessante perceber, pelo texto iconográfico, a intenção de deixar claro que a brincadeira deveria acontecer tanto dentro como fora de sala. Os registros fotográficos ajudam a compreender que a câmera fotográfica pode ser usada mais do que simplesmente para fotos de poses. Em todas as imagens do documento, os registros apresentam cenas de ação educativa, seja dos grupos de estudos, das formações e oficinas, do cotidiano junto às crianças, das saídas ou dos espaços já organizados como forma de apresentar um modelo, seja como resultado das oficinas. A forma de utilizar o material no documento já mostra uma grande diferença em relação ao de 1988, que traz apenas 3 fotografias; dessas, duas são imagens de um grupo de crianças que posam para o registro. É também uma indicação de que a máquina fotográfica está sendo apresentada como mais uma possibilidade de registro de observação e análise junto às crianças.

Também se observa uma grande ênfase em reafirmar que o espaço organizado permite a brincadeira, que ele favorece o encontro, etc. O documento parte do princípio de que, dentro das salas das instituições, haveria “mesas, brinquedos, cadeiras, brinquedos, armários,...” e pergunta: “Como organizar tudo isso?” Mais do que perceber como o documento propõe que as salas sejam organizadas de acordo com a nova proposta, importa verificar como ratifica, com esse registro, as materialidades que compõem uma sala da educação infantil. Mesas, brinquedos, cadeiras, armários e, atrás de cada uma delas, o elemento brinquedo como objetivo. A ideia parece estar clara: instiga o educador a pensar onde ficariam os brinquedos que promoveriam a brincadeira, ou indica que, além desses materiais, deveria haver brinquedos. Até aí tudo certo, mas há outra materialidade que compõe esse espaço e

que não pode ser esquecida, que são os colchões destinados à hora do sono. Por que eles não aparecem nessa listagem? A omissão pode denotar apenas esquecimento, mas, por outro lado, também pode caracterizar a grande dificuldade que esse elemento poderia representar dentro da sala de referência das crianças. Como fazer para uma sala acolher ao mesmo tempo espaços diversificados e colchões? Mesmo que os documentos indiquem que devem dormir ou ser acomodadas somente as crianças que o desejem, em algumas instituições de educação infantil a prática tem sido outra até os dias atuais. Outro aspecto é que, assim como a proposta de 1988, também inovadora, não deixou de indicar o quadro negro; aqui, mesa, cadeira e armário parecem fazer parte da cultura a ponto de nem ser questionada sua presença. Embora as orientações teóricas sejam de uma mobília adequada à idade das crianças, favorecendo a brincadeira e a reorganização do espaço em zonas circunscritas, esta não é diretamente relacionada.

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 deveriam permitir “a reorganização constante do local pelas crianças e a construção de ‘casinhas’, ‘cabanas’, ‘lojas’, ‘castelos’, etc.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 26). Além disso, diz 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, 26). Chama a atenção o fato de o espelho, indicado na proposta anterior, não ser citado e não aparecer nos registros fotográficos. Além dos brinquedos, a

mobília, especialmente observada no texto iconográfico, era o grande diferencial dessa proposta. Espaços muito bem planejados indicam uma ação direta do professor, bem como certa criatividade para realizar determinadas adequações. Diante dessas indicações nas imagens, fica a questão: esta mobília, personalizada, e que daria condições reais a essa forma de trabalho, foi diretamente adquirida e enviada às instituições?

O documento destaca as indicações sobre a necessidade de a instituição agir “como ambiente alfabetizador”, onde haja “leitura e escrita”, devendo ser colocados à “disposição de todas as crianças os mais variados materiais portadores de textos” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 40). Um espaço que favoreça o “contato com diversos materiais escritos, tais como revistas, jornais, livros de histórias, poesias, parlendas; embalagens de alimentos, *hollerits* de salários, contas de luz e telefone e tudo aquilo que contiver escrita” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 40). É a primeira vez que revistas e jornais são citados como materiais de educação infantil, com uma função diferente da que vinha sendo empregada até então. Jornais e revistas são indicados como possibilidade de acesso a informações, à cultura escrita. Estou entendendo que esse documento estabelece que as crianças pequenas dessa rede deveriam saber que revista não é só para recortar ou rasgar e que jornal não é só para amassar ou *para enrolar peixe*¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Como moramos numa ilha e aqui é muito comum que o peixe vendido, no mercado público ou peixarias, venha envolto em jornal usado, utilizamos essa expressão quando, na função de supervisora, argumento junto aos professores sobre a necessidade de se ampliar as experiências das crianças pequenas de modo que elas conheçam o maior número possível de suportes utilizados para o registro escrito.

3.1.6 Os novos materiais apresentados em cada novo documento

Da variedade de materiais identificados nos documentos, fiz uma seleção, tendo como base os primeiros materiais requisitados para a educação das crianças pequenas na rede municipal de ensino de Florianópolis, procurando identificar o que cada um apresentou de novo em relação ao anterior.

Quadro 9 - Materiais novos citados em cada documento em relação ao primeiro documento escrito em 1976

Documento/ano	Materiais novos em relação ao documento de 1976
<p>Programa Educação Pré-escolar – 1976</p>	<p>Lápis (preto e de cor), estaca, tintas (pincéis), cola tenaz, tesouras sem ponta, instrumentos musicais, argila, papel (vários tipos) para as atividades, cartolina, jogos de recreação de sala, massa para modelagem, blocos lógicos, fichas, livros de estória, fantoches, toca-discos, discos (diversos), brinquedos (carrinhos, bolas, bonecas), revistas velhas, giz, mimeógrafo (a álcool), tesouras, projetor de slides, mesinhas com cadeiras especiais para crianças (uma mesinha para 4-6 crianças), armário de parede com repartição para guardar material de cada criança e da professora, quadro mural negro (apagador), filtro com mesinha, cesto para lixo, cortinas na janela, balde, vassoura, pano p/chão e mesa, balança doméstica, fogão, liquidificador, bacia geladeira, armário, pia, mesa, pratos, copos, jogos de latas (mantimentos), panela (10 litros), talheres, pratinho fundo, 40 canecas, merenda da criança (40 colheres, 40 copinhos plásticos), material de limpeza e conservação (vassoura, desinfetante, sabão, detergentes, panos de chão, baldes, toalhas de mão, escovas, latas de lixo), uma sala com pia-armário-mesa-cadeira, fichas de prontuário.</p>

(Continua)

(Conclusão)

Currículo do Pré-escolar – 1981	Flores e plantas em vasos, lixa, sucata da natureza, sucata, velas, saco de papel, sementes (feijão, arroz, alpiste, batatas), quebra-cabeça de figura geométrica, livros de poesia, cartaz do tempo, cartaz do ajudante do dia, balão, álcool, perfume, flores, folhas, pétalas, vegetais, berços, mamadeira, caderno de prontidão.
A Apostila – 1982	Tinta xadrez, sucata de lã, papel crepom, Bíblia, espuma, bolinha de isopor.
Programa de Educação Pré Escolar – 1988	Fotografias, fantasias, pedrinhas, caixas de remédio, algodão, bijuterias, maletas, bolsa, sapatos, tampinhas, pentes, bambu, caixa de fósforos, roupas velhas de adultos, latas, cabo de vassoura, telefones, utensílios domésticos, terra, água, barro, gravuras, palito de sorvete, prendedores de roupa, saco de pano, meia usada, retalhos de tecido, álbuns ou cartazes com gravuras, cartões postais, saco surpresa, reguinhas, animais, marionetes, rolo de espuma, cabides, lona, móveis, corda, balaio, sineta, apito, almofadas, ferramentas de brinquedo, espelho, mesa professor, armário ao alcance das crianças, casinha de boneca, sofás, banquinhos, colchonetes, esteiras, mural, quadro de frequência, caderno comum para os professores, relógio, máquina fotográfica.
Traduzindo em ações – 1996	Tapete, panelinhas, maquiagem, placas de trânsito, <i>hollerits</i> dos pais, anúncios de publicidade, “materiais portadores de textos – livros, jornais, revistas”, rolos e materiais de espuma, piscina de bolinhas, túnel de tecido, câmeras de ar, móveis leves, prateleiras, casinha no parque.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em primeiro lugar, alguns documentos conseguiram ser bastante inventivos nas materialidades propostas. A maioria deles trouxe materialidades diretamente relacionadas às propostas implementadas, mas há materiais de base indicados já no primeiro documento que permanecem nos demais, como, por exemplo: lápis (preto e de cor); 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 rede até os dias atuais.

Encontraria muitos outros equipamentos e materiais característicos dessa educação, constituída ao longo dos 36 anos dos documentos norteadores. A cultura material dessa rede se constituiu indicando, entre tantas materialidades, o uso de flores e plantas em vasos, balança doméstica, fogão, liquidificador, geladeira, armário, pia, mesa, pratos, copos, panelas, talheres, pratinhos, canecas, projetor de *slides*, aparelhos de som, máquinas fotográficas. O relógio, apresentado de maneira subliminar como um equipamento necessário ao trabalho junto às crianças pequenas, é incluído pelo documento que, pela primeira vez, traz orientações claras sobre a rotina, na perspectiva apontada pelo historiador Agustín Escolano (1998, p. 43-44) em sua análise da arquitetura como programa: “O relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância”. Não foi diferente a entrada desse objeto na educação infantil da rede municipal de Florianópolis: o tempo e o espaço dão as mãos e imprimem uma organização culturalmente ressignificada para essa instituição e, ao ser cotidianamente experimentada, compõe uma das primeiras aprendizagens das crianças nos espaços educativos.

Observando os equipamentos do quadro e reportando-me às instituições, não encontrei indicação do uso do retroprojetor. Logo ele que, enviado pela SME, existe ou pelo menos já existiu em todas as instituições. Explicar-se-ia esta ausência por sua obsolescência? Como era ele utilizado no tempo em que esteve nas instituições? Por que continuou sendo enviado às escolas? Teria sido enviado apenas para as reuniões de pais? Não haveria possibilidade de se utilizar com as crianças para a ampliação de suas produções, para brincadeiras com a luz ou teatro de sombra, como se pode ver nas

publicações de Reggio Emilia? ¹¹⁰ Há, certamente, uma cultura no uso dos equipamentos - servem para isso ou para aquilo -, usos que necessitam ser repensados, seja para o caso dos retroprojetores, seja para o dos microfones, das caixas de amplificação de som que ainda não foram indicados.

Para minha surpresa, também não identifiquei indicação de aparelhos de TV em nenhum dos documentos analisados, embora nesse período já houvesse TV em muitas instituições de educação infantil de Florianópolis. Não que a SME tivesse enviado, mas esse equipamento chegou pela mobilização dos educadores e permanece com uma força tão grande que hoje há instituições que têm um aparelho em cada sala. O único documento que trouxe para minha análise, que indica esse equipamento para uso dos programas da TV educativa, foi o documento nacional de 1975. Por que esse equipamento ganhou tanta força dentro das instituições de educação infantil? Por que não necessitou de indicação das propostas curriculares para ser incorporado à cultura da educação infantil? O que significaria o silêncio das propostas curriculares sobre ele na educação das crianças pequenas nessa rede municipal de ensino? Neste sentido, não devemos esquecer a advertência da presidente do instituto Reggio Children de Reggio Emilia, Carla Rinaldi (2013, p. 124), de que os professores precisam estar conscientes de que é nos espaços “tanto reais como virtuais” que “as crianças constroem suas identidades e suas histórias pessoais”.

¹¹⁰ Reggio Emilia é uma província localizada ao norte da Itália, com cerca de 453.039 habitantes, que, no pós-guerra, vislumbrou na escola a possibilidade de reconstrução de um mundo. Aspectos que chamam atenção são a abordagem com a linguagem artística adotada na escola, e também que “as creches e pré-escolas municipais de Reggio Emilia são reconhecidas mundialmente como uma experiência de interesse cultural singular e constituem um modelo de ‘espaço relacional’ dedicado a crianças pequenas” (CEPPI; ZINI, 2013, p. XIII). Ou seja, lá o espaço é planejado e entendido como outro educador.

A historiadora Rosa Fátima (2013), no artigo *Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX*, assinala “as mudanças na composição material das escolas, tendo em vista os objetos introduzidos e ressaltados como relevantes” em 3 períodos históricos distintos. Dentre eles, destaco o da “renovação representada pela Tecnologia Educacional nas décadas de 1960 e 1970” (SOUZA, 2013, p. 103). Segundo ela, “a promessa dos recursos audiovisuais era modificar as práticas pedagógicas, dando ênfase aos meios auxiliares de ensino” na escola primária (SOUZA, 2013, p. 108). Refletindo sobre o aparelho de televisão, que chegou às instituições de educação infantil de Florianópolis na década de 1990, o que teria a dizer sobre o uso desse objeto no trabalho com as crianças pequenas? Rosa Fátima, ao concluir sua análise, diz que, por ora, se pode “afirmar que os recursos audiovisuais contribuíram para deslocar o sentido dos objetos de ensino transformando o pressuposto da concreticidade para o encantamento pelas imagens” (SOUZA, 2013, p. 108). É preciso, certamente, maior reflexão sobre o uso desse equipamento na educação das crianças pequenas, bem como criticidade na aquisição de todos os materiais, seja pelos possíveis riscos e limitações que eles oferecem, seja pela ideologia de que são portadores.

De volta ao quadro, percebo um significativo acréscimo nos brinquedos disponibilizados, mas nada que se compare a outros materiais entendidos como propulsores de brincadeiras, experiências ou criações:

[...] sucata da natureza, sucata, lixa; velas; saco de papel; sementes (Feijão, arroz, alpiste, batatas); álcool; perfume; flores; folhas; pétalas; vegetais; sucata de lã; espuma; bolinha de isopor; fotografias, fantasias; pedrinhas; algodão, bijuterias, maletas, bolsa, sapatos, tampinhas, pentes, bambu, caixa de fósforos, roupas velhas de adultos, latas, cabo de vassoura, telefones, utensílios domésticos, terra,

água, barro, gravuras, palito de sorvete, prendedores de roupa, saco de pano, meia usada, retalhos de tecido, álbuns ou cartazes com gravuras, cartões postais, saco surpresa, reguinhas, animais, marionetes, rolo de espuma, cabides, lona, móveis, corda, balaio, maquiagem (FLORIANÓPOLIS, 1988)

Onde estariam esses materiais? As crianças tiveram acesso ao que foi indicado nos documentos oficiais? Se tiveram, onde foram eles acomodados dentro das salas de referência onde as crianças comem, dormem, brincam e permanecem, às vezes, até 8 horas por dia? Rosa Batista, na pesquisa *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*, realizada em 1998, 2 anos após a escrita do último documento analisado, afirma que, independente do que tratem os documentos, a vida nas instituições segue um ritmo próprio. Que cultura preservada seria essa que conforma de maneira a não permitir a entrada do novo? Como mudar um conceito de educação com o mesmo espaço e materialidades do conceito anterior?

Há que se pensar que a reprodução ou limitação da ação pode ser iniciada pelo tipo dos materiais disponibilizados às crianças. Por exemplo, haverá na educação infantil uma tendência em “fazer arte”, ou em levar as crianças a criar em folhas tamanho A4 por elas eventualmente caberem dentro de pastas? Quando o limite é dado pela materialidade apresentada, a criação é padronizada tanto pelo tamanho, como pelo tipo de material disponibilizado e depois pelos materiais normalmente industrializados. A variedade de formatos e suportes que fogem a essa forma é pouco utilizada; a utilização de outras materialidades implica outra cultura, a qual ainda não conseguiu ser efetivada na educação infantil.

3.1.7 Espaço físico

Volto à arquitetura como elemento a ser considerado em todo currículo. O espaço físico, como já indiquei, pode até ser alterado, mas percebo que ele requer pelo menos outras materialidades. Com quadro negro, salas cheias de cadeiras e mesas, sem espaço específico para os momentos do sono, alimentação, possibilidade de escolha pelas crianças, não avançaremos. O que precisa ser feito para alterar o que está posto?

Em (2008), na conferência *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*, proferida para a Rede Municipal de Florianópolis e registrada em documento oficial, a professora Luciana Ostetto afirma que “a configuração espacial é sem dúvida um fator que contribui positiva ou negativamente para os processos artísticos”. Já naquela ocasião indicava a necessidade de espaços apropriados às crianças para poderem criar, para se evitar ordens como “não pode sujar” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 64). É neste sentido que é indicada a “importância do ateliê como espaço privilegiado para o fazer artístico, como lugar disponível para o encontro da criança com seu processo criador”, uma experiência que “vem sendo reafirmada por inúmeras práticas educativas”, entre as quais “a experiência, largamente difundida, das escolas de infância do norte da Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; HOYUELOS, 2006)” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66), que não se resume a “uma simples modalidade de trabalho ou a um específico e privilegiado arranjo espacial” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66). Contudo, como a pesquisadora mesma antecipa, qual o espaço para o ateliê¹¹¹ nas

¹¹¹ Nas escolas da infância de Reggio Emilia, todas (creches e pré-escolas) são equipadas com um espaço chamado ateliê. Trata-se de um estúdio utilizado como “espaço complementar [...] e não como um substituto” de outros espaços. É usado pelas crianças “para pesquisa, experimentação e manipulação de uma variedade de materiais” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 47).

escolas? Precisamos “seguir buscando alternativas. Enquanto não conquistarmos o espaço ideal, viabilizado pela vontade política dos administradores da educação pública”, “resta-nos a tarefa (e o desafio, sempre!) de sonhar e ensaiar possibilidades” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 66). Certamente não se trata de esperar o espaço ideal para começar a exercitar tal possibilidade. Por outro lado, também acredito que se tal indicativo está previsto em um documento oficial, caberia ir planejando para que ao menos as instituições novas pudessem ter esse espaço garantido e que isso não ficasse na dependência da opção desta ou daquela instituição.

Se simulasse uma sala com as materialidades que aparecem nesses documentos, suas paredes estariam cobertas com flanelógrafo, cartaz do tempo, cartaz do ajudante do dia, mural, quadro de frequência, quadro negro, espelho, relógio. Haveria mesinhas e cadeiras especiais para crianças; filtro com mesinha; armário de parede com repartição para guardar material de cada criança e da professora; mesa do professor, estantes e armários à altura das crianças, almofadas, tapetes, móveis leves, prateleiras, berços, colchonetes e esteiras, cestos para lixo, cortinas. Observo que há muitos elementos que não fazem mais parte do universo das instituições; alguns foram esquecidos; outros foram ressignificados, mas muitos permanecem. Nesses 36 anos, mudou a concepção sobre a infância e a educação das crianças pequenas, mas ainda vemos salas com apenas mesinhas, cadeirinhas, tapetes, colchonetes e armários com duas portas que nunca foram indicados pelos documentos. Isso bastaria para colocar em prática uma educação voltada às necessidades, interesses e direitos das crianças? Onde estariam os outros móveis à altura das crianças, tão fundamentais para a efetivação de um trabalho do qual ela seja a protagonista, podendo escolher, ter autonomia e independência?

Em 2003, Kátia Agostinho registrou que na creche onde desenvolveu sua pesquisa havia, nas salas das crianças maiores,

de “seis a sete mesas, quadradas, com oitenta centímetros cada”, com cadeirinhas, “um armário fixo, com aproximadamente cinquenta centímetros de profundidade por toda a extensão de uma das paredes; mesa e cadeira da professora” (AGOSTINHO, 2003, p. 142). Ela observou o tamanho, o volume dos materiais e o número de adultos e crianças, concluindo que essa opção de ocupação permitia muito pouco espaço, além de homogeneizar as ações. Voltando a ler a descrição, imaginando apenas o que ela indica - 6 a 7 mesas quadradas, cadeirinhas, armário fixo, mesa e cadeira da professora –, este não seria o espaço para a educação de crianças pequenas indicado no documento de 1988. Como em 2003 ainda permanecia esta lógica de organização se a proposta de 1996 fora tão clara a esse respeito? Seriam sinais de uma resistência? No caso da mobília prescrita, que não chega até as instituições, de onde viria a resistência?

No documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*, editado pelo MEC em 2006, no item *Ambientação, dimensionamento, configuração e aparência*, destaca-se a necessidade de a ambientação interna estar diretamente relacionada “com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança”, indicando que a organização dos arranjos internos deve ser “feita em função da atividade realizada e da interação desejada”. O documento em tela aponta também a necessidade de adaptação do mobiliário à escala da criança, indicando estantes acessíveis, cadeiras e mesas leves. Dá, ainda, indicações sobre o *layout* para que este permita a “*circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente.*” O documento também sugere a “possibilidade de utilizar cadeiras, mesas ou outros equipamentos *que apresentem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo)*” (BRASIL, 2006, p. 28-29).

Quando orienta para o espaçamento entre as mesas ou quando indica mesas e cadeiras para as salas e sugere que possam ter cores e formatos diferentes, parece dar a entender que sem elas não haveria possibilidade de conceber um trabalho na sala. Não pudemos deixar de comparar estas indicações com as conclusões da pesquisa realizada por Castro (2009) sobre as carteiras escolares. Em seu estudo, ela conclui que, apesar de arquitetos, educadores, médicos, engenheiros, professores e inspetores se terem preocupado com o bem-estar dos alunos, aperfeiçoando as carteiras, de modo a torná-las “mais adequadas no sentido de não causar problemas à saúde dos alunos”, em “momento algum se pensou em retirar das salas de aula tal objeto”, assim como foram poucas as “tentativas de mudar sua posição ou de tirar as carteiras das fileiras”. Seria por conta disso que a carteira acabou se transformando em “uma marca específica de um determinado local: a escola”? (CASTRO, 2009, p. 100).

Mesinhas e cadeiras certamente fazem parte da cultura material da educação infantil; espero, contudo, que ao menos se abra a possibilidade de reflexão sobre a quantidade de mesinhas e cadeirinhas dentro das salas de referência das crianças pequenas. Sinto falta de um setor específico dentro da SME para a aquisição de móveis e outros materiais para a educação infantil. Enquanto para os brinquedos já se organizaram vários grupos para avaliação e aquisições diferenciadas, ainda não foi dada a mesma atenção à mobília. Segundo informações da SME, até 2012, estas continuam sendo adquiridas pelo mesmo setor responsável pela compra de materiais em geral, incluindo os de toda a educação básica. Esta, talvez, seja a ou uma das razões da dificuldade de adequar as orientações ao que é disponibilizado.¹¹²

Também não se trata de achar culpados. Sei que muitas são as demandas. Percebo a importância de todos os movimentos ao longo dos anos; porém, o que desejo indicar é

¹¹² Voltarei a essa questão pela empiria realizada no capítulo 5.

que, assim como acontece em Reggio Emilia¹¹³, deve haver uma harmonização entre as concepções do espaço, da mobília, dos brinquedos para a efetivação das bases teóricas almejadas. Comparando os conhecimentos circulantes há muito tempo na rede municipal, seja pelos documentos, seja pelas formações em serviço já oferecidas, poderia dizer que os profissionais que atuam nesse nível até possuem uma ideia de como deveria ser física e materialmente uma instituição de educação infantil, mas parece não haver coerência entre o que se disponibiliza em termos de materiais e o que se acredita ser necessário para garantir maior eficiência de uma proposta pedagógica. Como supor a educação desenvolvida em Reggio Emilia sem aquela estrutura espacial e de materiais? É imperativo refletir e agir sobre toda a base material do que é adquirido para as instituições de educação infantil, observando se estas materialidades condizem com os documentos norteadores que preconizam os direitos das crianças.

3.2 VINTE ANOS DE ORIENTAÇÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS

Analisarei conjunta e paralelamente os documentos *Currículo do Pré-escolar* (1981); *Apostila* (1982); *Programa*

¹¹³ O professor de psicologia Jerone Bruner (2013) diz que em “uma pré-escola de Reggio é um lugar especial, no qual jovens seres humanos são convidados a crescer em mente, em sensibilidade”. Neste caso, o primeiro elemento indispensável para tal lugar seria: o “Meu, seu, nosso”. Assim indica que “o espaço para a pré-escola precisa fornecer lugares para cada indivíduo que ocupe isto: meu e seu. Mas ele deve também ser um espaço comunitário: nosso. ‘Nosso’ espaço pode tomar várias formas: lugares para conversar em pares ou que agreguem a escola toda, lugares para pintar ou para observar os pássaros. Um bom espaço tem diversos lugares”, e isso para cada instituição (BRUNER, 2013, p. 145).

de Educação Pré-Escolar (1988) e *Traduzindo em ações* (1996), selecionando excertos que mostrem como a organização dos espaços e tempos foi encaminhada em cada um, especificamente sobre sala, parque, outros espaços, outros tempo/espaços e rotina. O documento de 1976 não foi incluído por não trazer orientações mais detalhadas para os professores sobre *como fazer* e *por não fazer* nenhuma alusão à melhor utilização do espaço ou do tempo no período em que as crianças estivessem na instituição. O documento *Currículo Pré-escolar*, de 1981, ainda não traz, de forma clara, informações sobre como deveriam ser organizados os tempos e os espaços nas instituições. Ele se apresenta aos educadores destacando para cada idade as áreas de desenvolvimento físico-motor, mental e social e emocional, com objetivos, conteúdos e sugestões de atividades. Ele precisa ser lido nas entrelinhas para dele se extrair alguma indicação sobre o que importa saber.

Da *Apostila*, escrita no segundo semestre de 1982, também não seria possível recolher dados concretos, uma vez que ela se limita a sugerir atividades que tenham como eixo norteador as datas comemorativas. Foi a partir dessas atividades sugeridas às *queridas tias* que extraímos o que ela estaria tratando, ou não, das subcategorias listadas.

O *Programa de Educação Pré-Escolar* de 1988 caracteriza-se como o primeiro documento a ser sistematizado com concepções teóricas bem definidas. Dos 13 itens que tratam das *Implicações Pedagógicas Decorrentes dos Princípios Gerais*, destaco 2 que interessam diretamente à minha pesquisa. O item 1, quando registra: “Independente da classe social a que pertence, toda criança tem iguais condições para construir o seu conhecimento, desde que seja assegurado um ambiente rico em estimulações adequadas” (FLORIANÓPOLIS, 1998, p. 4); o item 2, que aponta a importância das atividades de rotina, indicando que o objetivo principal dela é “a estruturação e organização do grupo de

crianças, a fim de que estas rumem, gradativamente, em direção à cooperação, à autonomia individual e grupal” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 5). Os 2 itens indicam que a potência das crianças está muito mais relacionada com o que lhes oferecemos como possibilidades do que em função da classe social à qual pertencem e também que as atividades de rotina merecem ser planejadas. São 2 pontos cruciais, aqui entendidos como inovações.

O documento ainda enfatiza a necessidade de o professor ampliar seus conhecimentos acerca da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. O documento marca, em sua redação, a intencionalidade e o conhecimento que o professor deve ter sobre o porquê das atividades realizadas, desde as ações mais rotineiras.

Traduzindo em ações, documento de 1996, também é bastante claro. Propõe “garantir o direito à infância das crianças usuárias das creches e NEIs da Rede Municipal de Florianópolis”, desde o ‘cuidado básico ao acesso aos conhecimentos’, entendendo que, para isso, as crianças devem ser inseridas “no mundo da natureza, da cultura, da sociedade e do trabalho de forma ativa, participativa e criativa” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 18). No item “Botando a mão na massa ou transformando intenções em ações”, reforça uma série de indicativos cujo principal objetivo é convencer o professor de que a criança tem, deve e precisa brincar, mas que isso não é uma atividade nata, necessitando de uma ação pedagógica intencional, seja brincando, organizando espaços, ou disponibilizando materiais. Diferentemente do documento de 1988, no de 1996 a brincadeira é assumida como atividade privilegiada, devendo creches e NEIs “garantir que as crianças possam brincar diariamente”. Indica, ainda, que devem utilizar o brinquedo e a brincadeira todos os dias, e esses momentos devem estar associados “a atividades criativas, autônomas e imaginativas e, **simultaneamente, estar em constante relação**

com as atividades do trabalho e de aprendizagem formal” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21, grifo meu). O documento afirma também que não será apenas a brincadeira; enfatiza que deverá haver simultaneidade e relação com outras atividades e com a aprendizagem caracterizada como formal, entendendo que enquanto brincam as crianças também aprendem.

3.2.1 Sala de referência: encaminhamentos e sentidos atribuídos pelos documentos municipais a esse espaço

Quadro 10 - Materiais da sala de referência de acordo com os documentos municipais¹¹⁴

Documento /ano	Sala de referência
<i>Pré-escolar</i> - 1981	Para as crianças entre 3 meses e 18 meses, a sala e o berço eram considerados os espaços mais adequados a crianças dessa idade, já que não há nenhuma alusão a saídas da sala ou ao uso do parque. De 18 meses a 3 anos, sugere a “recreação livre e dirigida”; sugere também “caminhar, correr, subir, trepar, saltar, escorregar” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 3), mas em nenhum momento indica onde isso seria realizado. Para as crianças maiores, no espaço da sala recomenda a “exploração do cantinho da boneca” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 3), sendo essa a única vez no documento em que se menciona que a sala teria um espaço diferenciado.
<i>Apostila</i> – 1982	De agosto a dezembro, praticamente todas as atividades foram planejadas para acontecer dentro da sala.

(Continua)

¹¹⁴ Não considerei parte da análise o documento escrito em 1976. Ele, de fato, não traz indicações sobre o uso, nem orientações sobre o cotidiano. Não posso deixar de citar, porém, que, na pesquisa realizada por Brant (2013), a diretora do primeiro NEI, Marisa Machado, fala sobre como era a sala e lembra que havia armários baixos para as crianças colocarem o que haviam produzido.

(Continuação)

<p><i>Programa de Educação Pré-Escolar – 1988</i></p>	<p>Destaca-se que é a primeira vez entre todos os documentos até aqui analisados que se indica que os materiais devem estar em um “armário ao alcance da criança”, lembrando que é preciso oferecer-lhe diferentes materiais e atividades, como “materiais para colagem, lápis de cera e papel, tintas de várias cores e pincéis de diferentes tamanhos; argila; massa de modelar, etc.” Indica também que as crianças devem poder escolher “o material para trabalhar” e se juntar “em pequenos grupos de acordo com seus interesses”. Que deve haver “uma mesa destinada às que querem fazer colagens, outra para as que querem pintar, outra para as que vão desenhar” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 13).</p> <p>Embora o espaço mais indicado ainda seja uma mesa, o documento traz mais informações sobre a organização do espaço da sala, quando indica que se podem utilizar os cantos da sala com menor circulação para “fazer construções ou confeccionar brinquedos”, para “trabalhar com argila”. Fora isso, ainda enfatiza a necessidade de a sala também oferecer “lugar para as que querem trabalhar sozinhas” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 13).</p>
<p><i>Traduzindo em ações – 1996</i></p>	<p>O documento diz que “a sala de aula foi, por muito tempo, considerada apenas ‘cenário’ em que educadores e crianças se encontram para um trabalho coletivo”. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27). Hoje, indica, isso não caberia mais. Esta visão seria ampliada de maneira a se compreender “que a forma como os espaços das instituições de Educação Infantil estão organizados revelam qual a postura do educador, quais suas concepções, bem como influenciam o modo como as crianças pensam e se comportam.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27, grifo meu).</p> <p>Nesta parte, o documento reforça a ideia de que será pela estruturação do espaço, especialmente da sala, que haveria uma interferência direta “no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, na medida em que permite as interações com seus pares, com os objetos e com o conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27). Mais uma vez, há a indicação de que “os objetos que a criança dispõe para brincar são fundamentais. [...] (bolas, carros, bonecos, caixas, etc.); devem estar disponíveis e ao alcance das crianças, facilitando o aparecimento das</p>

(Conclusão)

	<p>brincadeiras” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28). Ainda destaca que “existem várias formas de se organizar o espaço. Uma delas é dividir o espaço vazio da sala em cantos, onde as brincadeiras serão propostas” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28). Com várias imagens mostra, por meio de texto iconográfico, como as salas poderiam ser organizadas. Pelo texto gráfico, esclarece: “os cantos são espaços diferenciados na sala de aula que são utilizados para diferentes situações de trabalho, favorecem a mobilidade e iniciativa das crianças, promovem a realização das atividades de forma coletiva e organizada” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28). Pelas imagens fica mais fácil perceber que mobília seria necessária para chegar ao que o documento indicava. Há quatro imagens muito interessantes: estantes, prateleiras e móveis de cozinha. Em nenhuma delas aparecem cadeiras, mesas ou armários em grande quantidade. Há uma coerência entre a informação da escrita e a das imagens.</p> <p>A sugestão do documento é que a organização da sala possa acontecer “em 3 cantos básicos: canto da leitura, canto da expressão gráfica, e canto da brincadeira.” E que “outros cantos podem ser criados em função do projeto de trabalho: canto de ciências, do teatro, da casinha, etc.” Mas o mesmo documento também indica que “os cantos não são a única forma de se organizar o espaço” e que o educador deve, “dentro dos limites e possibilidades de espaço [...] buscar alternativas adequadas para sua realidade, na tentativa de qualificar o espaço, revelando suas concepções de educação, criança, trabalho e jogo” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

No documento de 1981, pude observar que a maioria das atividades é planejada para acontecer dentro da sala, sempre com a presença do professor, como aquele que indica, orienta, conduz, assim como acontece na escola. Outro recurso utilizado nesse espaço que merece destaque é a “estrelinha”, indicada como símbolo de estímulo nas atividades corrigidas, o que também reforça a ideia de que para as crianças maiores, as

atividades que realizam necessitam de avaliação (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 8). O documento de 1988 inova em muitos aspectos, seja quando trata da disposição das mesas, seja na utilização dos cantos da sala ou da altura do mobiliário.

No documento de 1996, é possível compreender que a sala já não poderia ser a mesma. Citando a pesquisadora Wajskop (1995, p. 37), são 6 os “aspectos necessários para garantir o aparecimento da brincadeira em creches e Neis”. Desses, destaco 2:

2º Que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento da brincadeira entre elas. [...]

3º Que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial propícia ao desenvolvimento da imaginação. Os móveis, mesas, bancos, cadeiras, etc. devem ser de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local pelas crianças, e a construção de “casinhas”, “cabanas”, “lojas”, “castelos”, etc. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 26).

Que haveria de novo nessas indicações? A indicação de que se deveria destinar um tempo maior à brincadeira e que os brinquedos deveriam estar organizados para facilitar a brincadeira. A preocupação de que a mobília permita o acesso das crianças já aparece em outros documentos. O documento é bastante claro em relação ao planejamento da brincadeira e indica que “é o educador quem define e estrutura o campo da brincadeira na sala de aula e na instituição” e que “cabe ao educador organizar e delimitar o tempo e o espaço para o ato de brincar, determinando a oferta de materiais e brinquedos”. Ainda, “ao compor o cenário, o educador estará fornecendo os conteúdos, a forma de interação e imaginação desta atividade” e que “é de acordo com seus objetivos para com o grupo que o educador organizará o espaço e os materiais”. Observo, pois,

por esses excertos, que há uma preocupação excessiva com o planejamento da brincadeira, mas por outro lado posso destacar o quanto o espaço e os materiais são entendidos como elementos do currículo (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 25). A utilização da palavra *cenário* me reportou aos conceitos elaborados por Reggio Emilia e à importância atribuída aos educadores como organizadores de cenários para que as crianças possam ser atores. Para isso, são indicadas remodelações nas salas, a retirada de algumas cadeiras e mesas para que haja lugar para outros cenários - casinhas, lojas, castelos, cabanas, etc. O que mais encontraríamos a respeito da perspectiva de um espaço que educa para a autonomia, a criatividade e o protagonismo? O documento de 1996 registra que “a sala de aula, por muito tempo, foi considerada apenas o ‘cenário’ em que educadores e crianças se encontram para um trabalho coletivo” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27).

Ao lado dessa afirmação, encontra-se um texto iconográfico com duas imagens, a de uma sala organizada com diferentes espaços em que se vê somente uma cadeira perto da porta. Na sequência, o texto escrito esclarece que não ter zonas circunscritas¹¹⁵ ou sala organizada por espaços seria um conceito ultrapassado. Propõe que é a forma como os espaços das instituições de Educação Infantil são organizados que revela “**qual a postura do educador, quais suas concepções, bem como influenciam o modo como as crianças pensam e se comportam**” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27, grifo meu). Depreende-se, disso, que a responsabilidade pela organização do espaço é, sobretudo, do educador.

¹¹⁵ Zonas circunscritas “[...] são áreas espaciais localizadas em um canto da sala, ou contra uma parede claramente delimitadas, pelo menos em três lados por barreiras formadas por elementos do mobiliário, parede, desnível do solo, etc.” (CARVALHO; RUBIANO, 1996, p. 118).

3.2.2 O *parque nosso de cada dia*: o que dizem os documentos sobre esse espaço

Como se pode constatar no quadro 11, o parque só é considerado como espaço a ser planejado a partir do documento de 1988, talvez porque seu objetivo fosse o de reforçar a necessidade da intencionalidade das ações, enfatizando a necessidade do planejamento.

Ao frisar a necessidade de os adultos estarem com as crianças e de que a atividade também deveria estar prevista no seu planejamento, o documento tenta alterar a cultura anterior de utilização do espaço, que concebia o parque como lugar de brincadeira livre. Livre da presença do adulto e livre de planejamento. Esse documento, escrito em 1988, constitui um marco, pois considera o parque também como educador. Como poderia esta cultura de utilização ser alterada?

Quadro 11 - Parque como educador, espaço a ser planejado?¹¹⁶

Documento/a no	Parque
<i>Currículo Pré-escolar</i> – 1981	Somente quando trata de sugerir atividades para as crianças de 6 anos é que podemos observar uma ênfase maior sobre a recreação livre e o parque, enfim literalmente citado. O parque é citado uma única vez e, ainda assim, sem indicação do que se deve ou pode fazer nele. Portanto, o que podemos dizer é que, no segundo currículo da rede, o parque ainda não aparece como um espaço a ser planejado.
<i>A Apostila</i> – 1982	Não há nenhum registro ou sugestão sobre a utilização do parque.

(Continua)

¹¹⁶Embora o documento de 1976 nada tenha disposto sobre o uso ou planejamento do parque, encontrei, na relação de materialidades, a indicação de área coberta e descoberta, pneus velhos, caixa de areia, *playground*, ou seja, materialidades próprias para um parque.

(Conclusão)

<p><i>Programa de Educação Pré-escolar – 1988</i></p>	<p>No documento geral, o parque é sempre referenciado como pátio. Indica que ele não é um tempo de recreio isolado da dinâmica do trabalho, sem atuação do professor. Já no documento escrito pela rede, o espaço é tratado como parque e indica que lá “as crianças têm oportunidade de liberar suas energias, pulando, saltando, brincando de esconde-esconde, roda, etc.”, mas lembra que “durante o parque o professor e o auxiliar deverão estar com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 52). Indica, ainda, que “as atividades propostas pelo professor para este período devem estar previstas e objetivas em seu planejamento” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 52).</p>
<p><i>Traduzindo em ações – 1996</i></p>	<p>O documento dá bastante ênfase ao planejamento e à organização do espaço da sala, mas pouca atenção ao parque, ou pouco elementos em relação a ele. Há duas imagens em que crianças brincam em um brinquedo de parque compacto com escada, casinha, escorregadores; na outra, aparece uma casinha de boneca com algumas crianças e um adulto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O documento de 1996 não trata diretamente da utilização do parque; traz apenas imagens. Por sua *leitura*, pode-se compreender que o parque é lugar de brincadeira da qual o adulto também participa. A ideia pode ter sido a de deixar claro que a brincadeira não deveria acontecer somente no parque, pois os documentos apresentam o tempo todo a sala como mais um espaço próprio para a brincadeira. O silêncio do documento no que toca ao texto escrito indicaria uma visão diferente da do documento anterior. Mas fica a pergunta: estaria considerando não haver necessidade de maiores orientações em razão de já estar devidamente organizado? Se for isso, ainda pergunto: bastaria ter um parque estruturado?

3.2.3 Nem só de sala e parque vivem as crianças na creche: outros espaços educativos indicados pelos documentos

Ao observar o que os documentos abordam sobre a utilização de outros espaços para o trabalho na educação infantil, o que se observa é que todos, sem distinção, com maior ou menor ênfase indicam a utilização de algum outro espaço que não a sala ou o parque.

Há, nos documentos de 1988 e de 1996, indicativos claros a respeito da intencionalidade educativa das instituições de educação infantil e da necessidade de uma atenção especial ao planejamento dos espaços. Não pude deixar de observar que, na parte geral do documento publicado em 1988, se utilizam diferentes termos para denominar alguns espaços, tais como “cantina”, “escola”, “pátio”, “recreio”; já na segunda parte do documento, li “parque”, “escola”, “unidades escolares”, “creche”.

Quadro 12 - Outros espaços educativos destacados nos documentos

Documento/ano	Outros espaços
<i>Currículo Pré-escolar</i> – 1981	Destaca atividades relacionadas à organização e ao cuidado com canteiros, colocação de flores e plantas nos vasos. Indica a visitação em parques, jardins, hortas e pomares.
<i>A Apostila</i> – 1982	Com relação ao uso do espaço, observamos haver apenas duas situações em que se propõe atividade externa: na “semana da pátria”, quando se sugere “levar as crianças a assistir o hasteamento da Bandeira Nacional” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 19); na “Semana da Asa”, quando se propõe uma “excursão à base aérea ou aeroporto” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 38).
<i>Programa de Educação Pré-escolar</i> – 1988	Sugere várias saídas: “excursão à feira próxima da escola”, “excursão ao zoológico” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 29), ou “excursão ao jardim público próximo à escola”; “excursão a um sítio previamente combinado a fim de observar os animais ali existentes” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 30).

(Continua)

(Conclusão)

<p><i>Traduzindo em ações – 1996</i></p>	<p>Mostra que também podem “ser usados outros espaços, que não sejam o da sala de aula, para propor brincadeiras ou atividades de trabalho orientadas em função de conteúdos específicos”; traz como sugestões “o hall de entrada, o parque, as praças próximas, etc.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.29). Embora o documento apresente duas interessantes imagens, numa das quais as crianças brincam numa praia ou lagoa e, noutra, visitam um conhecido ponto turístico da cidade, não há indicações diretas ou claras de como as saídas ou visitas a esses lugares devem acontecer. Destaca-se que, ao lado da imagem com a brincadeira na água, o texto escrito indica que “o educador deve pautar suas ações, oferecendo subsídios às crianças para que possam conhecer o mundo que as cerca, contribuindo assim para a formação de suas identidades na solidariedade, na autonomia, [...] na integração com a natureza [...]” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 25).</p>
------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira leitura, não pude deixar de correlacionar as nomenclaturas próximas ou próprias do espaço escolar; no contexto, porém, a ideia era muito mais de indicar o espaço onde a vida na instituição de educação infantil deveria seguir. Por outro lado, como estou defendendo a ideia de uma cultura da educação infantil, não posso deixar de dizer que a oscilação indicada pela semântica pode estar sinalizando a falta de posicionamento entre o que é da escola e o que é da educação infantil, omissão que dificultaria, do meu ponto de vista, especificar o que é próprio da educação infantil.

Neste documento de 1988 ainda se encontram sugestões de atividades em espaços fora da instituição. Há muitas atividades relacionadas com animais, dentro ou fora da instituição. Uma característica marcante é a indicação de animais como tema e “forma de apresentar o mundo às crianças”, embora, de fato, mais frequente seja o uso de imagens de animais, em gravuras ou virtualmente. Sair das

instituições, conhecer o mundo que existe além dos muros ainda é tarefa difícil, mesmo em época de feiras; o mesmo acontece com mercados e jardins próximos das instituições. Por que mostrar gravuras quando é possível tocar, sentir, ver de perto? Por que é difícil romper com essa “gramática” na educação infantil? Por onde começar?

O documento de 1996 faz referência, insistentemente, à organização do espaço como instrumento fundamental para “contribuir na formação de crianças críticas, criativas e autônomas”. Para isso, indica também que deveria considerar as características das faixas etárias, “bem como seu direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 27). Registra ser papel do educador organizar o espaço e também planejar e organizá-lo “no sentido de favorecer as interações” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 28). Destaca a brincadeira, mas também indica o planejamento por projeto de trabalho. Quanto a espaço, enfatiza as tarefas do educador de organizá-lo, selecionar os materiais e observar nele a atuação das crianças “com o objetivo de diagnosticar como estão ocorrendo as interações, bem como detectar a necessidade de replanejamento e reorganização desse espaço” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 29). Assim, à organização, acrescenta a necessidade de avaliar sua eficácia. Por essa razão, acredito não ser possível definir previamente que em todas as salas deve haver cozinhas, ou consultórios, ou outros espaços já definidos, pois dependerá, e muito, do interesse e motivação das crianças daquele grupo específico.

Diante de tamanha alteração na forma de perceber o espaço como educador, como tem sido disseminado pelos escritos dos educadores de Reggio Emilia, cabe uma ressalva. Não se trata de um *terceiro educador*, em todas as situações, como tínhamos lido inicialmente. O texto registra: “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de

dois professores” (GANDINI, 1999, p. 157). Assim, fica claro que a referência ao espaço como terceiro educador é justamente porque os grupos são acompanhados por outros 2 educadores. No caso – o de o grupo ter um educador -, ele poderá ser o segundo educador, ou até ser o único educador das crianças, como acontece muitas vezes com o parque. Não há como negar que o espaço também educa. Quando preparado, leva à criatividade, à expressão, à possibilidade de escolher entre “isto ou aquilo”; porém, quando desconsiderado e desqualificado, leva para onde?

Como se pode perceber até aqui, o oferecimento de outros espaços, bem como a organização dos que já são permanentes na cultura da educação infantil, está diretamente relacionado às concepções indicadas em cada documento. Serão ou não efetivados dependendo do grau de compreensão e envolvimento de educadores e gestores. O que mais poderia colaborar para uma alteração numa cultura já estabelecida?

3.2.4 Outros tempos e espaços como elementos constituidores do trabalho na educação infantil

Embora tenha percebido algumas aproximações com atividades e espaços mais didatizados, indicam-se outros espaços e tempos, formas de trabalho e organizações já encontrados no documento escrito em 1981, como, por exemplo, o tempo e o espaço para as brincadeiras de roda e cantadas; para montar um cantinho da boneca; para fazer passeios, visitar parques, jardins, hortos e pomares; ter um canteiro de temperos e folhagens; para as crianças viverem outras experiências que ampliem suas possibilidades dentro e além dos muros da instituição. Em que documento?

Quadro 13 - Outros possibilidades de tempos e espaços indicados nos documentos

Documento /ano	Outros tempos/espaços
<i>Currículo Pré-escolar</i> – 1981	Destacamos a recreação livre e dirigida; recreação em grupo e individual; atividades em grupo; brincar com todos; brinquedos de roda; brinquedos cantados; cantinho da boneca; festinhas; passeios; aniversários; fazer canteiro de temperos e folhagens; visitar parques, jardins, hortos e pomares; “visitar locais onde se expõem frutas e verduras, ou outros tipos de vegetais” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 11). Cita a “hora da novidade” e indica que seja realizada uma “rodinha com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 15).
<i>A Apostila</i> – 1982	A recreação é mencionada em 3 situações: nas comemorações da “semana da pátria”, mediante sugestões de movimentos sobre como agir e “marchar como soldadinhos” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 20), na “semana da criança”, através do alerta de que se devem “oportunizar atividades diversas à recreação das crianças” e no “início das férias”, através da organização de “atividades como: jogral, teatro de fantoche, teatro de sombra, dramatizações, números musicais” e depois “preparar uma festinha, distribuir lembrancinhas” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 43). Não há indicação de onde deveriam acontecer tais atividades.
<i>Programa de Educação Pré-Escolar</i> – 1988	O documento indica ainda o “ <u>cantinho das artes</u> ”. Aparecem indicativos para a “hora da merenda”, a “hora da novidade”, a “hora da rodinha”, a “hora da história”, a “hora da avaliação”. Há outras referências ao fracionamento do dia em horas, como “hora da conversa”, “na hora da roda” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 36). O documento responsabiliza, mais uma vez, o professor e o auxiliar, indicando que ambos “devem incentivar as crianças a fazer escolhas e ajudá-las a perceber outras alternativas de atividades” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 51).
<i>Traduzindo em ações</i> – 1996	Ao citar a organização do espaço, indica que este ajudaria o educador também “nas horas em que as crianças ficam ociosas, esperando entre uma atividade e outra, na entrada, na saída ou em outros momentos da rotina”, ou “enquanto os educadores realizam atividades de cuidado com algumas crianças” (FLORIANÓPOLIS, 1996 p. 29). Com essa indicação, ainda é possível perceber que o tempo é marcado

(Continua)

(Conclusão)

	<p>por atividades. Por mais que o documento deseje marcar um tempo da criança, quando dá os exemplos ele “se trai” e aparece marcadamente aquela outra forma de usar o tempo, mais próxima do dia, fracionada em horas disso ou daquilo. Pela primeira vez há orientações para o acolhimento das crianças na instituição.</p> <p>A “adaptação” é planejada e o educador, chamado a se organizar “para poder dar uma boa recepção à criança e à família nova nos seus primeiros dias de creche”, considerando que isso “poderá colaborar para a diminuição da ansiedade e das inseguranças iniciais destas, num ambiente desconhecido” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 35). Para esse momento de acolhimento, indica que “para melhor receber as crianças, o espaço da instituição deve estar organizado de forma atrativa e estimulante, de forma que a criança sinta vontade de ficar” onde “o próprio espaço deve convidar a brincadeiras e atividades que estimulem a permanência das crianças no ambiente” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 36)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

No documento de 1982, percebo que os canteiros de flores, indicados no documento anterior, foram ignorados e a única menção ao plantio é para trabalhar o “início da primavera”: “Pegue uma sementinha e plante no seu quintal. E cuide bem dela” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 32). Até mesmo as atividades relacionadas com a água, sugeridas para comemorar o “Dia Nacional da Saúde”, são propostas para ser realizadas dentro da sala. Mesmo considerando o período político vivido pelo Brasil, destaca-se a grande restrição dos temas escolhidos, assim como se limitam as atividades e praticamente se anulam os outros espaços/tempos educativos citados no documento de 1981.

Entendo, pela ação da coordenadora, que se autointitula Tia Marli, que “nasceu oficialmente” na rede a forma de planejamento por data comemorativa. Digo que “nasceu na rede” porque, em minha avaliação, nos 2 documentos anteriores, 1976 e 1981, não encontrei registros diretos ou

indicação dessa forma de organizar o trabalho. Assim, posso dizer também que o planejamento por data comemorativa “nasceu” com a *Apostila*, tendo penetrado com força na cultura da educação infantil do município, sobrevivendo até os dias atuais.

O documento de 1988, por sua vez, inaugura “*a hora de*”. Registra a “hora da merenda”, a “hora da novidade”, a “hora da rodinha”, a “hora da história”, a “hora da conversa”, a “hora da roda”, a “hora da avaliação”: uma cultura que sobreviveu na organização da estrutura temporal das instituições do município. Com efeito, a rotina da “hora de” foi naturalizada pelos adultos (profissionais ou familiares). Como ficam, porém, as crianças sob o domínio da rotina estabelecida? Batista (1988, p. 167) constata que “não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina.” Neste sentido, “cada atividade tem um tempo e um espaço definidos *a priori* para ser realizada no sentido da ordenação e sequenciação prevista.” Pela imposição da rotina, “não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças”; a ideia é “tentar manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados”. Com isso, o que se constata é que “a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico”. Assim, o dia fica constituído de atividades, sempre interrompidas “pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças” – ou seja, uma organização muito próxima do que David Tyack e Larry Cuban (1999) chamaram de *gramática da escola*, quando constataram que “a divisão do tempo e do espaço, classificação e hierarquização dos alunos e escolarização de conteúdos” “emerge como principal característica do funcionamento da instituição escolar”. Isto certamente tem contribuído para a “manutenção de estruturas e na resistência” da escola às mudanças, como adverte Diana Vidal (2009, p. 28).

Abordei essa concepção de tempo, pontuando um aspecto com relação à “hora da história”, que pode ser elucidativa sobre como uma cultura vai sendo constituída. Como vimos, há nesse documento muitas orientações sobre como ela deve acontecer. Embora já se tenha afirmado “que todas as crianças gostam de ouvir histórias”, dá-se mais ênfase àquelas que estão entre os 4 e 6 anos, afirmando que estas, especialmente, “gostam de ouvir, reproduzir e inventar histórias”. Na segunda parte, dirigida expressamente aos professores da rede municipal de Florianópolis, ao sugerir planejamento para crianças de 2 e 3 anos, o documento indica o livro *Galinha Ruiva*. Entre muitas atividades, como apresentação de gravuras, livros com outros animais, sugere levar, em uma caixa, uma galinha para dentro da sala (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 58). Nas sugestões de planejamento para crianças de 3 a 4 anos, o mesmo documento indica a brincadeira da “*galinha quer pôr*” no parque e, na sala, a leitura do livro *Galinha Ruiva*. Como não pensar que o tema “animais” faz parte da cultura da educação infantil? Escolhi esse exemplo porque me pareceu que hoje esquecemos a “galinha ruiva”, mas, em seu lugar, usamos a “galinha pintadinha”¹¹⁷. Trata-se somente de uma “troca de galinhas”?

¹¹⁷ *Galinha Pintadinha* é um projeto infantil criado por 2 publicitários. Segundo informações recolhidas “em 28 de dezembro de 2006, a dupla decidiu adicionar uma animação infantil no site Youtube para apresentação a alguns produtores de um canal infantil de São Paulo, pois não teriam como comparecer à reunião. Os executivos não aprovaram o vídeo, e a ideia inicial não vingou. Porém, 6 meses depois, a dupla, que não havia removido o vídeo do site, percebeu que o número de visualizações estava bastante expressivo, cerca de 500.000”. Já em 2010, com o apoio de uma importante gravadora, lançaram o segundo DVD, intitulado *Galinha Pintadinha 2*, com cantigas clássicas, como *Atirei o pau no gato*, *Alecrim Dourado*, *Sapo Cururu* e *Se Essa Rua Fossa Minha*. No ranking do mercado brasileiro de música, o segundo DVD do projeto foi o 6º mais vendido em 2010, e o 17º em 2011. O clipe que deu início a tudo, segundo esse site, já foi visto mais de 160 milhões de vezes. O site oficial mostra que o número de visualizações totais no

Acredito que não. Seria o *marketing* captando o que professores e crianças pequenas têm trabalhado na educação infantil?

3.2.5 Uma rotina sem *rotinização*: o que indicam os documentos sobre as atividades permanentes

Ao analisar esta questão, observo que enquanto o documento de 1981 detalha as atividades para as diferentes idades e algumas situações da rotina, a *Apostila* homogeneiza as idades e apaga a rotina, como se estes momentos não fizessem parte da cultura das creches da rede. No documento de 1988, a rotina é marcada como atividade a ser sistematizada e objetivada pelo educador com um planejamento diário. Este é o primeiro documento a tomar nas mãos e orientar diretamente como as atividades consideradas permanentes deveriam ser encaminhadas.

Chega a ser minucioso ao ponto de esclarecer como o professor deve proceder diante da “Arrumação e limpeza da sala”. Registra que “as crianças, juntamente com a professora e a auxiliar, fazem a limpeza da sala, guardam o material utilizado, limpando o que sujam no decorrer do dia” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 51).

Sendo a rotina (Quadro 14) concebida como uma ação pedagógica, o documento de 1996 indica que “é importante que existam lugares de fácil acesso, previamente determinados, através de consenso deste mesmo grupo, para guardar os materiais indispensáveis, tais como vassoura, pá de lixo, balde de lixo, pincéis, tintas, folhas, etc...” (FLORIANÓPOLIS, 1996). Isto me remete ao documento de 1976, quando indica, dentre as materialidades necessárias à sala, produtos de limpeza. O que ambos têm em comum é a arrumação da sala, o

que os diferencia em relação ao de 1988, pois propõe que os lugares sejam de fácil acesso, o que implica a ideia de assegurar maior autonomia às crianças.

Quadro 14 - A rotina como atividade pedagógica indicada pelos documentos

Documento/ano	Rotina
<i>Currículo Pré-escolar</i> – 1981	O documento indica a rotina como atividades pedagógicas apenas quando trata das crianças menores, ao indicar que se deve “dar mamadeira no colo com atenção, trocar as fraldas conversando com as crianças, ser sempre a mesma pessoa a dar alimentação e higiene” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 2), ou de “fazer festa com a chegada os pais” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 3). Não há qualquer referência a outros momentos, seja de descanso, sono ou alimentação.
<i>A Apostila</i> – 1982	Não faz nenhuma alusão às atividades relacionadas a descanso, sono, alimentação ou higiene.
<i>Programa de Educação Pré-Escolar</i> – 1988	Registra a necessidade de planejamento e inclui tanto “as atividades gerais planejadas”, como as entendidas como “atividades de rotina”, lembrando que essas ajudam a criança “a construir a noção de tempo, e a se sentir segura”. Reconhece que a criança gosta de novidades e que costuma “reagir contra horários muito rígidos”, mas lembra que ela precisa “de alguns pontos de referência fixos para não se sentir perdida, abandonada, sem saber o que fazer” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 51). Dedicar atenção especial aos momentos da entrada, à hora da roda, à organização diária, à arrumação e limpeza da sala, à higiene, à hora do lanche, à hora do parque, ao repouso, à hora da história, à hora da avaliação, à saída. Muito embora trate a hora da roda, da organização diária, da história e da avaliação como algo já instituído, dá ênfase à necessidade de planejamento para a entrada, a arrumação e a limpeza das salas, à higiene, à hora do lanche, à hora do parque. Com a ênfase dada já por esse documento, as atividades permanentes, mais relacionadas à rotina, nos faz pensar o quanto essa cultura de planejamento da rotina ainda está longe de fazer parte de nosso cotidiano.

(Continua)

(Conclusão)

<p><i>Traduzindo em ações - 1996</i></p>	<p>O documento indica que a rotina deve ser “organizada pelo educador” e deve acontecer “em função das crianças”, contemplando “um tempo para a brincadeira e para projetos de trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 20). Esclarece que “a rotina não é algo tão, rígido, tedioso ou com pouca variação” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32), “sequencias de atividades diferenciadas, propiciadoras da brincadeira e que se desenvolvem em ritmo peculiar, flexível, com espaço para as novidades que surgem no grupo” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32).</p>
<p><i>Traduzindo em ações - 1996</i></p>	<p>Explica que “os cuidados com alimentação, higiene e sono da criança” não podem permitir ser “o princípio norteador de toda a rotina” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32). Indica ainda que ela “deve prever o tempo individual e o coletivo, o de livre escolha e o dirigido”, com “momentos ainda em que terá autonomia para escolher o quê e como fazer e com quem brincar, e outros em que as propostas serão dirigidas pelo educador” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32). Interessante observar que a rotina indicada pelo texto até aqui tem uma conotação bem longe da compreensão do que se faz com a rotina. Wajskop (1995, p. 37) orienta a encontrar no texto citações em que a rotina se destine a contemplar “períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 26).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Observo que a arrumação da sala, pelas crianças, como atividade pedagógica, é indicada em outros 2 documentos curriculares municipais - 1981 e 1988 -, o que leva a supor que essa atividade se consolidou como cultura na educação infantil no município.

Ainda não há indicações de que a alimentação deve ser feita em um refeitório, mas está claro que ela é um momento pedagógico e, por isso, também requer planejamento. Há ainda hoje instituições da rede em que as crianças, servidas pelos

educadores, comem nas salas. Outra grande contribuição desse documento é quanto ao planejamento da entrada diária das crianças nas instituições:

A sala está arrumada para recebê-los. Possuímos 4 mesinhas na sala e em cada uma encontrarão atividades diferentes. Em uma mesinha terá quebra-cabeças para montarem; na outras, brinquedos de encaixe; em outras, livros de papel com lápis de cera grosso (cores diversas) para desenharem. Ao chegarem, as crianças escolherão a mesinha que preferirem, tendo a opção de mudarem caso desejarem. [...] Ao observar que todas as crianças tenham chegado à creche e terminado o horário de entrada, pedirei que guardem os brinquedos em seus lugares estabelecidos e cantarei a música conhecida por eles: ‘Guarda, guarda os brinquedos’ (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 60).

Aqui há claramente uma ação detalhada que “ensina” aos educadores como deve ser um planejamento de acolhida ou despedida das crianças. Está dito literalmente como proceder. Que resistências teria havido para que esse processo não tenha sido incorporado à cultura da maioria das instituições da rede? Se em 1988 isto já tivesse sido incluído como ação pedagógica, não estaríamos ainda hoje com crianças esperando a chegada do professor?

Que táticas foram criadas para a não-incorporação dessa estratégia? Especificamente sobre o momento de saída, o documento indica que assim “como acontece na entrada, não é interessante que na saída as crianças fiquem paradas esperando por seus pais, sem nenhum objetivo”. Interessante pensar como e quando isso foi efetivado; afinal, os momentos de entrada e saída das crianças são de responsabilidade das auxiliares de sala e não dos professores. Nessa época, as auxiliares de sala eram contratadas tendo apenas o 1º grau completo. Contudo, nas situações relatadas, o que fica evidente é que é o professor

que planeja e executa tanto os momentos de entrada como os de saída das crianças, havendo, portanto, uma disparidade entre o que se orienta e o que acontece efetivamente.

Em 1988, pela primeira vez, um documento da rede municipal trata do repouso. As indicações são bastante claras: “há várias maneiras de permitir às crianças repousarem, pois o repouso não significa necessariamente dormir algumas horas.” Sugere o planejamento de atividades mais “calmas e tranquilas quando sentir que essa é uma necessidade do grupo.” Adverte-se o professor a falar baixo, a cantar uma música, a contar uma história. Ao indicar as singularidades tão evidenciadas na contemporaneidade, diz que “algumas crianças têm realmente necessidade de dormir, depois de uma atividade mais agitada”, e que “o repouso pode ser realizado na própria sala de atividades (afaste as mesas e cadeiras e varra o chão para colocar os colchonetes ou esteiras) (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 52). Uma indicação importante é que “se alguma criança resistir à ideia do repouso, é preferível, por exemplo, deixar que ela veja gravuras ou monte um quebra-cabeças do que tentar obrigá-la a deitar” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 52). Na sugestão de planejamento para crianças entre 2 e 3 anos, consta: “convidarei as crianças para descansar [...] cantarei melodias suaves. Se alguma criança não quiser descansar, permitirei que brinque com objetos de encaixe” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 58)¹¹⁸. Mais uma vez a surpresa:

¹¹⁸ Sobre esse tema, cabe citar importantes pesquisas realizadas em creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina. Tais investigações constatarem outra lógica para a *hora do sono*. A mais antiga é a dissertação de Rosa Batista: *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*, 1988. A mais recente é uma tese defendida em 2012, por Márcia Buss-Simão: *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*.

por que ainda hoje se considera que todas as crianças precisam dormir? Desde o manual do primeiro jardim de infância acompanhamos a indignação de Meneses Vieira sobre esse momento. De que instituição social veio esse entendimento segundo o qual todas as crianças teriam hora marcada para dormir? Haveria, por acaso, o que poderíamos chamar de “cultura da hora do sono”, caso tivessem sido dadas mais condições, principalmente de espaços, materiais e recursos humanos às instituições de educação infantil?

Vou investigar, a partir das novas edificações, para perceber quando a rede municipal começou, a oferecer espaços adequados aos educadores para que não precisassem mais afastar cadeiras e mesas para colocar colchões para as crianças dormirem, pois, como poderia um único educador conciliar no mesmo espaço crianças que precisam e/ou desejam descansar com as outras que não desejam e/ou precisam?

O documento de 1996 indica claramente, assim como o de 1988, a necessidade de uma rotina mais flexível, planejada, e que contemple os interesses das crianças:

Não se pode permitir que os cuidados com a alimentação, higiene e sono da criança sejam o princípio norteador de toda a rotina. Eles devem ser previstos, planejados e organizados de forma significativa, mas não devem tornar-se o “carrasco dos educadores” (OLIVEIRA, 1992, 80), impedindo que se coloque a devida atenção nos outros aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A organização da rotina deve prever o tempo individual e coletivo, o de livre escolha e o dirigido. Assim haverá momentos nos quais a criança brincará sozinha; outros em grupo; haverá momentos ainda em que terá autonomia para escolher o que e como fazer e com quem quer brincar, e outros em que as propostas serão dirigidas pelo educador (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 32).

Posso, assim, afirmar que há, desde bastante tempo, princípios acerca do não-engessamento da rotina na educação infantil do município. No entanto, não bastam as indicações quando o espaço por si só não colabora para que o que está escrito se faça, uma vez que será com a *colaboração do espaço*, nesse caso como um *segundo educador*, que as crianças poderão ficar ou não sozinhas, ter ou não possibilidade de escolha e momentos livres e dirigidos.

Nesse documento, de 1996, a “hora do sono” também é considerada parte da rotina, embora ainda constitua questão polêmica, tendo demandado, segundo o próprio documento, algumas discussões à parte, tecidas no grupo de formação de onde saem orientações que ele também registra. Aponta as necessidades do sono, indicando ser necessário “contextualizar a situação de cada criança, conhecendo sua história, pois elas não são todas iguais.” Sugere também que “temos que organizar este espaço com colchonetes, com a sala bem arejada, ligeiramente escurecida e em silêncio.” Salvo o fato de indicar que “não é preciso insistir que todas durmam ao mesmo tempo”, também sugere, para aquelas que não desejam dormir, que se organize “um espaço fora da sala”, onde as crianças possam fazer outras “atividades de seu interesse, com outras pessoas. Criar um lugar gostoso, com livros, tapetes, almofadas, etc., para que a criança consiga relaxar e descansar” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 34).

Esta é a segunda vez que um documento da rede marca a necessidade de olhar para as singularidades da rotina. Não podemos deixar de nos perguntar como isso é observado pela mesma SME que publica a proposta curricular. Sugere outros espaços; cita que se devem aproveitar “o *hall* da creche, os corredores ou alguma sala menor que seja pouco usada” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 34). Eram indicações de recursos para as instituições que não dispunham de sala apropriada, ao menos para acolher as crianças que desejassem dormir.

Em recente investigação realizada pelo programa de pós-graduação da UFSC em uma creche da rede municipal, a pesquisadora Márcia Buss-Simão (2012, p. 159-178) traz imagens e reflexões que privilegiam “cenas que envolvem a rotina do sono”, em que, “além da proxêmica”¹¹⁹, também identifica, com base nas teorias de Goffman (1961), “os **ajustamentos primários e secundários** no confronto de uma ordem institucional adulta à emergência de uma ordem instituinte das crianças” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 159, grifo meu). No terceiro capítulo da sua tese, a pesquisadora analisa o horário do sono, ação que, segundo identifica, por “definição de uma ordem institucional” acontece entre 11h30 e 13h00 (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 159).

A pesquisadora apresenta 12 fotos e 3 vídeos e faz ponderações sobre “o momento do sono”. Segundo registra, é “instituído pela ordem institucional adulta”. De acordo com suas palavras, trata-se de uma organização que prevê “um momento para o descanso”, embora não preveja ser “um momento em que as crianças possam descansar sem, necessariamente, dormir” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 165).

Em que estes dados recentes poderiam colaborar para a reflexão de orientações tão claras e tão bem elaboradas? No mínimo, devem nos estimular a pensar o que, de lá para cá, afora os documentos orientadores, se tem feito. Seria possível, ao menos, ter controle sobre o número de colchonetes e lençóis solicitados pelas instituições? Seria isto necessário? Teria sido construído algum espaço específico para as crianças dormirem depois dessas orientações? Propostas curriculares e arquitetura dialogam? Procurarei respostas a essas indagações quando chegarmos à análise da arquitetura.

¹¹⁹Estudo das distâncias físicas que as pessoas estabelecem espontaneamente entre si no convívio social, e das variações dessas distâncias de acordo com as condições ambientais e os diversos grupos ou situações sociais e culturais em que se encontram (HOUAISS).

Um fato que chama a atenção é que, depois de toda a explanação sobre a necessidade de planejamento sobre a rotina, o documento de 1996 sugere horários indicados para uma rotina de creche e NEIs:

7:00/8:00 - Chegada das crianças (momento coletivo com atividade planejada)
 8:10/8:30 - RODA (chamada, calendário, ajudante do dia...) PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS
 8:50/9:45 - ATIVIDADES DIVERSIFICADAS
 9:45/9:50 - Organizar ida ao parque
 9:50/10:50 - Parque
 10:40/10:50 - Organização dos materiais utilizados no parque
 10:50/11:00 - Atividade de relaxamento
 11:00/11:40 - Higiene/almoço/higiene
 11:40/12:00 - RODA DE AVALIAÇÃO
 12:00/13:00 - Sono/atividades leves
 13:00/13:30 - RODA DE LEITURA
 13:30/13:50 - Lanche
 13:50/14:35 - Atividade dirigida
 14:35/15:15 - Parque
 15:15/15:45 - RODA DE AVALIAÇÃO
 15:45/16:00 - Higiene
 16:00/16:45 - Janta/higiene
 16:45/19:00 - Saída das crianças (este momento deverá ser planejado)
 (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 33)

A precisão dos horários preestabelecidos deixa dúvidas acerca da execução das atividades previstas com tal fracionamento das horas, apesar de o documento destacar e indicar o planejamento da entrada até a saída. Considerando as 12 horas em que a criança pode permanecer nas instituições, ela participaria de 18 situações diferentes em distintos espaços. Um exemplo, tipo receita, que mais do que remédio pode ter funcionado como veneno, pois, ao desejar colaborar para a compreensão, se lido apenas pela hora marcada, acaba por

reforçar um entendimento contrário. Haveria muitas maneiras de o ler. Uma delas é pensar na perspectiva de Viñao Frago (1998, p. 61), quando indica que haveria “muitas maneiras de impedir ou de proibir [...] basta que se ocupem todos os espaços e os tempos”.

Evidentemente, a divisão de tempos com especificação de horários teve o intuito de colaborar, mas um planejamento, assim fracionado, remete ao que já foi observado no capítulo 2, no manual do primeiro jardim de infância brasileiro, em 1875. Como já escrevi, é importante refletir que, se a cultura é constituída por escolhas, como deixar fluir um cotidiano sem que a rotina manobre as práticas? Vamos permitir que a *rotina rotineira* continue a *ser rainha* dentro da educação infantil?

Na tese defendida em 2012, a pesquisadora Márcia-Buss-Simão faz uma análise do que chamou “*Um dia da rotina do grupo – organização e funcionamento espaço-temporal*” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 128-130), junto ao grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos de idade. Segundo esclarece a autora, procurando pelos elementos em cada um dos tempos institucionais vividos pelas crianças (o que acontece na rotina de um dia), destaca o que mais se aproxima da realidade diária. Pelo que pude constatar dos registros da autora, não se trata de uma rotina tão marcada por minutos, como a sugerida pelo documento de 1996, mas cadenciada pela hora marcada em pelo menos 12 momentos que se repetem como rituais todos os dias, em que o “recorte do tempo se dá acompanhado do recorte das atividades”, sendo “possível verificar que há um padrão de temporalidade que regula, coordena e controla os encontros sociais nos espaços e organiza os comportamentos e orienta as ações” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 130).

Há, no documento de 1996, outra orientação sobre o tema que, para mim, mais soou como uma denúncia. Ainda orientando sobre o momento do repouso, a proposta curricular de 1996 indica que, ao perceber as crianças mais agitadas, o educador deve “interromper a atividade e propor outra também

tranquila, **que não seja aquela costumeira posição de, sentadas, apoiarem as cabeças nas mesas sobre os braços cruzados**” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 34, grifo meu). Seria esta última uma prática tão costumeira na rede municipal para um documento oficial a trazer como exemplo para elucidar uma orientação?

No estudo já citado, Rosa Batista (1998) identifica o *tempo de espera*. Sua pesquisa foi realizada em uma instituição da rede municipal de Florianópolis apenas 2 anos após a publicação do documento curricular de 1996. O historiador Agustín Escolano (1998) indica que o tempo e o espaço são ordens que precisam ser aprendidas. O que, nesse caso, a criança aprende com estas esperas? Que na vida é preciso esperar. Como alterar essa lógica? Entendo, pela leitura dos documentos curriculares, que esse tempo de espera pode ser consideravelmente reduzido quando se rompe com a regra de que *todos precisam fazer tudo ao mesmo tempo*. Mas, para isso, é preciso estabelecer outra organização do espaço e do tempo, desde as atividades permanentes (como as de rotina), até as que acontecem no decorrer do dia.

Os 2 últimos documentos curriculares, *Programa de Educação Pré-Escolar – 1988* e *Traduzindo em ações – 1996*, como pude observar, propõem-se reduzir esse tempo de espera. Não caberia mais “esperar a professora chegar; esperar o amigo terminar; esperar para ser atendido; esperar a hora e a vez de brincar; esperar enquanto o outro dorme, esperar a mãe chegar, etc.” Em sua pesquisa, Rosa Batista (1988) fez importantes reflexões sobre o fracionamento do dia em horas de fazer isso ou aquilo. Embora a autora não tenha feito essa correlação, o que se pode perceber é que, na prática, o que a rede municipal já havia escrito sobre a rotina acabou não sendo efetivado. Isto revela hiatos entre as orientações e as práticas consubstanciadas nas instituições. Para que serviria uma indicação que não se legitima pela ação daqueles para quem foi

escrita? O que poderia facilitar a incorporação de tais inovações ou a criação de outra cultura?

Analisadas as orientações criadas pela Secretaria da Educação para nortear o trabalho na educação infantil do município de Florianópolis, aqui entendidas na perspectiva de estratégias (CERTEAU, 1994), pretendo compreender como algumas se traduziram nas instituições de educação infantil da rede. Para isso, utilizarei os dados levantados junto à rede municipal, correlacionando-os com os da creche objeto de estudo de caso.

CAPÍTULO 4

PROPOSTAS ARQUITETURAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE PERMANÊNCIAS E INOVAÇÕES

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos, iniciado em 1976, nove anos antes da Constituição de 1988¹²⁰, com uma instituição (NEI) que atendia a crianças de 4 a 6 anos em período parcial, teve um crescimento muito rápido. Em 1979 é inaugurada a primeira creche, num espaço construído especialmente para atendimento, em período integral, de crianças de 0 a 6 anos.

Quadro 15 - Expansão das instituições de educação infantil na rede municipal de Florianópolis

Ano	Nº de Creches	Nº de NEIs	Total
1987	10	25	35
1996	23	34	57
2002	32	32	64
2012	51	32	83

Fonte: Ostetto (2000), Agostinho (2003) e Gerência de Informações Educacionais (Geinfe-SME).

Como podemos observar, em 1987, às vésperas da promulgação da Constituição Federal, que instituiria o direito da criança a esse atendimento, o município de Florianópolis já contava com 35 instituições em pleno funcionamento, atendendo a 2.098 crianças (OSTETTO, 2000). Em 1996, havia

¹²⁰A Constituição de 1988 é um “divisor de águas”, pois, a partir de sua promulgação (art. 208, inciso IV), pela primeira vez na história do Brasil foi definido o atendimento à infância como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado. Ao assumir as creches e pré-escolas para crianças dessa faixa etária, as insere no mundo dos direitos e coroa as lutas travadas durante muitos anos no âmbito dos movimentos sociais em relação à política para a pequena infância.

um total de 57 instituições e 4.837 crianças atendidas (OSTETTO, 2000); em 2002, o total de instituições chegava a 64 instituições, e uma população atendida de 6.633 crianças (AGOSTINHO, 2003).

Pelos dados fornecidos pela Gerência de Informações Educacionais (Geinfe, SME), obtive dados mais exatos sobre o ano de 2012. Pelo último relatório (nov. 2012), a Rede Municipal de Florianópolis contava com 83 instituições. Nas creches, eram atendidas 6.726 crianças; nos NEIs, 3.979 e nos NEIs vinculados¹²¹, 406 crianças. Assim, o ano de 2012 findou com 11.111 crianças atendidas.

Observa-se, pelos números apresentados, uma inversão no tipo de atendimento, aumentando significativamente nos últimos anos o atendimento em creches. Para efeito de minha análise, interessa observar as configurações espaciais. Haverá de me deter, por isso, na análise do tipo de construção que materializou a expansão e as marcas subjacentes a esses espaços educativos, reconhecidos como próprios à educação infantil¹²², entendendo que “[...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 1998, p. 28).

Meu objetivo, no presente capítulo, é analisar as edificações das creches municipais desde a primeira, observando a ampliação física da rede nos diferentes padrões arquitetônicos propostos pelas sucessivas gestões municipais, pesquisando, ao final, com mais profundidade, o *padrão IpuF*. Buscarei identificar a relação das construções com as propostas

¹²¹As instituições denominadas apenas por NEIs têm sede própria; já as chamadas NEIs vinculados, são instituições cuja estrutura física é anexa a uma escola do ensino fundamental. Entre os 32 NEIs há 23 com sede própria e 9 vinculados.

¹²²Para analisar a constituição da configuração espacial escolhida para a creche pesquisada no estudo de caso, no quinto capítulo, verticalizo a análise para o primeiro padrão de construção da rede.

consubstanciadas nos documentos curriculares, analisados no capítulo 3, buscando compreender em que medida estão relacionadas entre si e o quanto conseguem alcançar dos objetivos e finalidades da educação infantil planejados por gestores, pedagogos e arquitetos.

Na busca de uma caracterização física das creches do município, Kátia Agostinho, em sua pesquisa de mestrado em 2003, identificou variadas estruturas criadas por diferentes iniciativas, desde o governo estadual, até entidades filantrópicas, com espaços adaptados, reformados, alugados, etc. De posse das plantas baixas específicas de cada creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, observou e categorizou 5 padrões de construção. Percebeu “que quatro projetos se repetiam, um sob responsabilidade do Departamento Autônomo de Edificações (DAE); outro, do Instituto Planejamento Urbano de Florianópolis (Ipuf); os outros 2, denominados padrões A e B, “quase idênticos, com algumas pequenas alterações nas medidas”, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Obras (AGOSTINHO, 2003, p. 32). As outras configurações foram categorizadas com a sigla DV, que significa “diversos”, distintas entre si ou por modalidade, como “adaptações, aluguéis, comodatos e iniciativas outras” (AGOSTINHO, 2003, p. 44-45).

Em 2013, outra pesquisa, também de mestrado, realizada por Maurícia Bezerra (2013, p. 5), objetivou “investigar os usos e os significados dados pelas crianças aos espaços das creches”. Para isso, analisou a arquitetura na educação infantil da rede municipal de Florianópolis, identificando outros 3 padrões de construção a partir de 2003: o “modelo de creches ampliadas”¹²³, o “modelo MEC” e o “novo modelo padrão”.

¹²³A pesquisadora Marlise Oestreich (2011) denomina por “creche ampliada” a estratégia de ampliação das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis na gestão do prefeito Dário Berguer

Bezerra mostra que o modelo “creches ampliadas” foi executado em 10 creches. Sua característica principal era a de contar com 8 ou mais “salas de atendimento”. Essas instituições, segundo ela, “também possuem particularidades que as diferenciam”; em algumas, “foram ampliados os espaços coletivos, como refeitório e parque”; “outras sofreram apenas a expansão do número de salas” (BEZERRA, 2013, p. 72-73). Criado pelo governo federal em 2007, o *modelo MEC* padronizou, de norte a sul do País, a edificação destinada à educação das crianças pequenas. Na RME, foram construídas, de 2010 até o ano 2012, 3 unidades nesse padrão, embora uma tenha sido denominada NEI. Pelo “novo modelo padrão” oficialmente assumido por Florianópolis, foi construída 1 creche até 2012¹²⁴.

De acordo com Braga (2008, p. 4), o “novo modelo padrão” é um projeto que leva em conta as reclamações dos usuários. A SME, através da Diretoria de Infraestrutura (Dinfra), desenvolveu uma pesquisa com a “finalidade de diagnosticar os problemas construtivos das creches existentes”, “procurando minimizar problemas futuros provenientes de projetos”.

Pretendendo seguir a categorização dos padrões arquitetônicos iniciada por Agostinho (2003), utilizei as informações recolhidas por Bezerra (2013), mas de acordo com a lógica criada pela primeira pesquisadora. Assim, para os 3 padrões arquitetônicos criados a partir de 2003, e já indicados na pesquisa de Bezerra (2013), introduzi as siglas: “CA”, para identificar o “modelo de creches ampliadas”; a sigla MEC, para *padrão MEC*; e *Dinfra*, para o novo modelo padrão, criado por

(1º/01/2005 a 1º /01/2013), ao realizar a pesquisa *Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das ‘Creches Ampliadas’*.

¹²⁴ As outras instituições construídas por esse novo padrão arquitetônico foram denominadas de NEIs e, por isso, não foram contempladas nessa pesquisa.

essa diretoria. Para as instituições municipalizadas a partir de 2008, em função do acordo firmado entre os governos do estado e do município, utilizei a sigla “DV”, a mesma utilizada por Agostinho (2003) para identificar diferentes padrões arquitetônicos, acrescida de “CM”, sigla com que se indica uma creche municipalizada.

Quadro 16 - Prefeitos e padrões arquitetônicos construídos de 1979 a 2012

Prefeito	Ano	Região	Bairro	Unidades	Padrão
Francisco de Assis Cordeiro 21/02/1979 a 11/04/1983	1979	Continente	Capoeiras	Creche Professora Maria Barreiros	DV
	1982	Norte	Saco Grande II	Creche Orlandina Cordeiro	DV
	1982	Centro	Prainha	Creche Santa Terezinha do Menino Jesus	DV
Cláudio Ávila da Silva 11/04/1983 a 07/11/1984	1983	Sul	Costeira	Creche Monsenhor Frederico Hobold	IpuF
	1984	Continente	Sapé	Creche Sapé Creche Professor Paulo Michels	IpuF
	1984	Continente	Jardim Atlântico	Creche Celso Pamplona	DV Doação
	1984	Centro	Morro do Céu	Creche Rosa Maria Pires	DV
	1985	Centro	Trindade	Creche Waldemar da Silva Filho	DV

(Continua)

(Continuação)

Edison Andrino 01/01/1986 a 31/12/1988	1987	Centro	Pantanal	Creche Pantanal Creche Nossa Senhora Aparecida	Ipuf
	1987	Centro	Itacorubi	Creche Menino Deus Creche Joaquina Maria Peres	Ipuf
Antônio Henri-que Bulcão Viana 2/04/1990 a 1º/01/1993	1990	Continente	Abraão	Creche Dona Cota	DAE
	1990	Continente	Monte Cristo	Creche Joel Rogério de Freitas	DAE
	1992	Sul	Carianos	Creche Idalina Ochoa	DAE
	1992	Norte	Rio Vermelho	Creche Muquém	DV
Sérgio José Grandó 1º/01/1993 a 1º/01/1997	1993	Sul	Ribeirão da Ilha	Creche Caetana Marcelina Dias	B
	1993	Norte	Vargem Pequena	Creche Vargem Pequena Creche Vicentina Maria da Costa Laurindo	DAE
	1993	Sul	Morro das Pedras	Creche Francisca Idalina Lopes	DV
	1994	Norte	Canasvieiras	Creche Doralice Teodora Bastos	B

(Continuação)

	1994	Centro	Córrego Grande	Creche Fermínio Francisco Vieira	B
	1994	Centro	Morro da Queimada – José Mendes	Creche Morro da Queimada	DV
	1994	Centro	Centro	Creche Mauro Ramos	DV
	1995	Continente	Monte Cristo	Creche Chico Mendes	B
Angela Amim 1º/01/1997 a 1º/01/2001	1997	Continente	Capoeiras	Creche Ilha Continente	DV
	1998	Sul	Tapera	Creche Anna Spyrius Dimatos	A
	1999	Norte	Inglese	Creche Inglese	B
	1999	Centro	Agronômica	Creche Irmão Celso	A
Angela Amim 1º/01/2001 a 1º/01/2005	2001	Norte	Saco Grande II	Creche Vila Cachoeira	A
	2001	Norte	Vargem do Bom Jesus	Creche Vila União	A
	2001	Sul	Rio Tavares	Creche Diamantina Bertolina da Conceição	A
	2002	Continente	Monte Cristo	Creche Conjunto Habitacional Chico Mendes Creche Mateus de Barros	A
	2002	Sul	Fazenda do Rio Tavares	Creche Maria Nair da Silva	A

(Continuação)

	2002	Norte	Ratones	Creche Ratones	A
	2003	Continente	Jardim Atlântico	Creche Jardim Atlântico	A
	2004	Norte	Ponta das Canas	Creche Stella Maris Corrêa Carneiro	A
	2004	Sul	Areias do Morro das pedras	Creche APAM Morro das Pedras	DV Cedida
	2004	Continente	Abrão	Creche Abraão	DV
Dário Berger 1º/01/2005 a 1º/01/2009	2005	Norte	Ingleses	Creche Ingleses	CA
	2005	Centro	Trindade	Creche Valdemar da Silva Filho	CA
	2006	Sul	Ribeirão da Ilha	Creche Caetana Marecelina Dias	CA
	2006	Norte	Ratones	Creche Hermenegil da Carolina Jacques (Creche Ratones)	CA
	2006	Norte	Saco Grande II	Creche Vila Cachoeira	CA
	2007	Centro	Morro da Queimada	Creche Morro do Mocotó	A
	2007	Norte	Canasvieiras	Creche Doralice Teodora Bastos	CA
	2008	Norte	Ponta das Canas	Creche Franklin Cascaes	DV CM

(Continuação)

	2008	Sul	Campeche	Creche Irmã Scheilla	DV CM
Dário Berger 1º/01/2009 a 1º/01/2013	2009	Centro	Trindade	Creche Anjo da Guarda	DV CM
	2009	Centro	Centro	Creche Bem-Te-Vi	DV CM
	2009	Centro	Centro	Creche Cristo Redentor	DV CM
	2009	Norte	Santo Antônio	Creche Altino Dealtino Cabral	DV CM
	2009	Continente	Capoeiras	Creche Machado de Assis	DV CM
	2009	Leste	Barra da Lagoa	Creche Elizabete Nunes Anderle	DV CM
	2009	Sul	Carianos	Creche Monteiro Lobato	DV
	2009	Centro	Agrônômica	Creche Nossa Senhora de Lourdes	DV CM
	2010	Sul	Carianos	Creche Idalina Ochoa	CA
	2010	Sul	Tapera	Creche Anna Spyrios Dimatos	CA
	2010	Continente	Jardim Atlântico	Creche Julia Maria Rodrigues	MEC
	2010	Centro	Córrego Grande	Creche Fermínio Francisco Vieira	CA
	2010	Norte	Saco Grande II	Creche Orlandina Cordeiro	CA

(Conclusão)

	2010	Continente	Jardim Atlântico	Creche Celso Pamplona	CA
	2010	Sul	Carianos	Creche Monteiro Lobato	A
	2011	Centro	Centro	Creche Almirante Lucas Boiteux	CA
	2011	Norte	Rio Vermelho	Creche Lausimar Maria Laus	Dinfra
	2011	Centro	Agrônoma	Creche Carlos Humberto Pederneiras Corrêa	DV Doação
	2012	Sul	Ribeirão da Ilha	Creche Marcelino Barcelos Dutra	DV CM
	2012	Norte	Ponta das Canas	Creche Stella Maris Corrêa Carneiro	CA
	2012	Sul	Areias do Campeche	Creche Poeta João da Cruz e Sousa	MEC
	2012	Centro	Prainha	Creche Celso Ramos	DV CM

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados na SME, com base nos estudos de Agostinho (2003), Nazário (2011) e Oestreich (2011)

125

¹²⁵Observação 1: Os anos informados no quadro referem-se aos anos de inauguração das instituições; Observação 2: Como já informamos, a sigla CM – está sendo utilizado para indicar as instituições que foram municipalizadas após o ano de 2008; Observação 3: As instituições relacionadas ultrapassam o número de 51 creches existentes, justamente porque uma opção no governo do prefeito Dário Berguer, conforme apontou Oestreich (2011), foi a ampliação de creches já existentes.

Apreendi, com o historiador Agustín Escolano (1998, p. 28), que a arquitetura escolar é “por si mesma um programa”; tem uma expressão “que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”. Olhar o quadro 16 e verificar que diferentes padrões foram construídos por diferentes governos ajudou-me a perceber essas construções também como símbolo político-ideológico e, especialmente, como símbolo da cultura constituída em torno das alterações e permanências, que, por tudo isso, também comunica e educa.

Analisando os padrões de construção executados em cada governo, observo que o primeiro padrão – o *padrão Ipuf* – foi projetado em 1981 durante a gestão de Francisco de Assis Cordeiro, indicado pelo governo militar, do partido político Arena (21/02/1979 a 11/04/1983), mas as 4 creches que obedeceram a esse padrão foram edificadas em gestão posteriores: duas na gestão de Claudio Ávila, Arena (11/04/1983 a 7/11/1984); as outras duas, durante a gestão de Edison Andrino (1º/01/1986 a 31/12/1988), do PMDB, primeiro prefeito eleito da capital, após o término dos governos militares. Com relação às creches e ao padrão arquitetônico, num primeiro momento se destaca o fato de um projeto elaborado por um governo ter sido realizado por outros, inclusive de oposição, com princípios ideológicos e propostas curriculares diferentes. Foi na gestão do primeiro prefeito eleito que se desencadeou o primeiro grande movimento de formação em serviço, culminando com a escrita e a efetivação de uma proposta curricular de concepção teórica de clara tendência pedagógica progressista. Mesmo desconsiderando questões de

Considerando que no *padrão-A* havia até 6 salas, estamos considerando para essa compilação que a “creche ampliada” seriam aquelas que hoje têm 8 salas ou mais; Observação 4: A pesquisadora Kátia Agostinho (2003) cita a Creche Costeira do Ribeirão, mas, segundo o departamento (GEAC) da SME, essa instituição não existe. O pesquisador João Dimas Nazário (2011) cita a Creche Costa da Lagoa, mas, segundo o departamento (GEAC), da SME, essa instituição também não existe.

arquitetura como parte do projeto político-pedagógico, percebi, quando analisei tal proposta, que o documento trata dos espaços das instituições educativas definindo suas funções e formas de organização sem indicar que espaços a instituição deveria ter, além da sala de referência, cozinha e banheiros. Com relação às construções das creches de mesmo padrão de construção por diferentes governos, a empiria mostrou que se tratava de um financiamento internacional, razão da impossibilidade de alteração do projeto. Trarei mais detalhes sobre o processo quando analisar especificamente o primeiro padrão de construção.

O *padrão DAE* foi criado na gestão Bulcão Viana, do PFL (2/04/1990 a 1º/01/1993). Das 5 creches construídas em sua gestão, 4 seguiram o padrão. O *padrão B* foi criado durante a gestão Sérgio Grando, do PPS (1º/01/1993 a 1º/01/1997) e utilizado em 4 das 8 creches construídas em sua administração. Já o *padrão A*, criado na gestão Angela Amim, do PPB (1º/01/2001 a 1º/01/2005), foi aplicado em 10 das 14 creches construídas em suas duas gestões. As construções das duas gestões de Dário Berguer, do PSDB (1º/01/2005 a 1º/01/2013), podem ser caracterizadas pelo *padrão CA*. Em seus 2 mandatos, foram ampliadas 13 creches; 3 foram construídas no *padrão A*; duas, no *padrão MEC* e uma, construída pelo *padrão Dinfra*. Onze creches foram municipalizadas a partir de 2008; uma recebida em doação.

A década de 1990 foi pródiga em avanços legais relacionados aos direitos das crianças e à regulamentação da educação infantil. Basta lembrar que são dessa época o ECA (1990) e a LDB n. 9.394 (1996), como também o são fontes de financiamento internacionais para a área, no caso de Florianópolis, desde a década de 1980, quando surge o *padrão IpuF*.

Kátia Agostinho (2003) considera que os padrões IpuF (da década de 1980), DAE (início da década de 1990) e “A” (final da década de 1990) têm a mesma “lógica de suas

formulações”, com “predomínio da linha reta, sempre plano e térreo”. As salas são seriadas, “seguindo a lógica da escola, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças um pátio coberto, com sala de direção, banheiros mistos para meninos e meninas” (AGOSTINHO, 2003, p. 33). Como diferencial entre os 3, ela aponta as metragens e algumas áreas de apoio, sem nomeá-las, mas destaca a sala do médico, prevista no *padrão Ipuf*, e a sala para os professores, prevista no *padrão A*. O que fica subtendido em sua análise é que, de 1981 a 1990, poucas alterações aconteceram na estrutura física das creches, embora tenham sido executados 3 padrões de construção. O que teria levado a uma mudança do projeto arquitetônico, se a permanência dos espaços e formas se manteve?

Procurando entender as alterações, Agostinho (2003) entrevistou a arquiteta responsável pelos projetos *padrão A*, descobrindo que “no projeto do DAE, por exemplo, a cozinha é mínima, não tem sala do professor, só 3 salas de aula, enfim a creche é muito pequena”. Segundo a arquiteta:

[...] o projeto do Ipuf até já tem uma melhora, **tem quatro salas de aula e uma sala múltipla**, mas também esse projeto não estava atendendo, temos problemas com a cozinha, que além de pequena é passagem para a lavanderia, e isso é proibido pela vigilância sanitária (AGOSTINHO, 2003, p. 34, grifo meu).

Percebo que ela tenta explicar que os modelos arquitetônicos estariam evoluindo em sua aplicabilidade, mas penso que sua avaliação revele alguns equívocos, uma vez que, sendo o projeto Ipuf projetado em 1981 e executado entre 1983 e 1987, e o projeto DAE entre 1990 e 1993, a argumentação de que o *padrão Ipuf* já teria sido melhorado não corresponde aos fatos, pois um é anterior ao outro. O que se poderia considerar é que a arquiteta estaria argumentando sobre os primeiros projetos realizados pelo DAE, que não se configuraram no padrão identificado por Agostinho (2003). Além disso, na

realidade, mesmo tendo o *padrão IpuF* como modelo já projetado e construído, quando foi projetado o *padrão DAE* ainda não se havia conseguido chegar a um modelo adequado, não em função de um menor número de salas - o que pode ter acontecido para atender a uma menor demanda e em comunidades menores -, mas por ainda não haver sido projetada uma sala para os professores.

Fora isso, conforme os grifos que fiz nas colocações da arquiteta, há indicações de que ela conhecia o *padrão IpuF* a ponto de indicar que este teria “quatro salas de aula e uma sala múltipla”. Por que essa “sala múltipla” e a sala médica não foram mantidas no *padrão DAE*, nem no *padrão A*, que ela mesma teria projetado? (AGOSTINHO, 2003, p. 34). É fato que a sala do médico já havia sido subtraída no projeto DAE, em razão, ao que tudo indica, de não se haver contratado médicos e por se haverem construído postos de saúde nos bairros. Mas, se ao menos se tivesse procurado saber para que ela foi usada, ter-se-ia constatado, como adiante se verá, que esse espaço foi utilizado como sala dos professores por reinvenção do uso, como *tática* dos usuários sobre a norma ditada pela arquitetura.

Somente com o *padrão B*, implantado em 1993, os professores tiveram um espaço resguardado pelos projetos arquitetônicos das creches da rede municipal de Florianópolis. Um descompasso de relevância, que pode ser atribuído também ao valor social desse profissional, afinal, como mostra a história, há algum tempo as edificações escolares comportavam até “casa da escola”, um espaço para professores e familiares morarem. O ajustamento foi tão radical que, da casa ao lado, ou anexa às instituições, se passou para a sala dos professores; no caso do município de Florianópolis, sem a devida avaliação, foi-lhe negada uma sala até o início da década de 1990.

Nos primeiros projetos, os espaços considerados adequados às creches seriam basicamente as salas de

referência¹²⁶, a sala de direção, a cozinha e os banheiros. Foi necessário esperar até a gestão da “Frente Popular” - composta pela coligação dos partidos PPS, PT, PDT, PSB, PSDB, PCB, PV -, para que ao menos se contemplasse, pelo que diz respeito a espaço, um local específico para acolher os professores. Foi também nesse governo que se alavancaram as bases teóricas da proposta curricular até hoje vigente. Apesar das nove creches inauguradas entre 1993 e 1995, a única alteração na planta arquitetônica relativamente a novos espaços internos foi justamente a sala do professor. Outra subtração, tomando por base o *padrão Ipu*, foi a “sala multiuso”. Tratarei dela e de outras questões, com mais profundidade, ao analisar detalhadamente o *padrão Ipu*.

O modelo das “Creches Ampliadas” começou em 2006, na gestão do prefeito Dário Berguer (1º/01/2005 a 1º/01/2013) (OESTREICH, 2011). Nesse período, aumentou consideravelmente o atendimento da rede municipal, pois muitas instituições, entidades conveniadas ou do governo do estado foram municipalizadas. A execução do *padrão MEC* também teve início nesse período. Conforme já registrado, trata-se de um projeto do governo federal que, embora padrão, avançou no sentido de trazer a oportunidade, até então desconhecida pelas instituições de educação infantil da rede municipal, de uma sala para repouso e solário em todas as salas. Nesse modelo, foram incluídas uma sala multiuso, um anfiteatro e um laboratório de informática. São muitas as

¹²⁶ No documento lançado pelo MEC, em 2010, sobre as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, as “salas de aula” são denominadas “**salas de referência**”. Esse documento, ao tratar, no item 7, da “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, entre outros itens, escreve: “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às **salas de referência** das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010) Acesso em: 20 nov. 2012: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_diretriz_es_curriculares_2012.pdf

críticas a esse modelo, sobretudo por nem todas as salas de atendimento terem banheiros e o pátio/refeitório ser aberto nas laterais. Até 2012, havia 3 creches construídas nesse padrão. O *padrão Dinfra*, analisado por Bezerra (2013), também foi criado na gestão do prefeito Dário Berguer. O projeto conta com 10 salas, banheiros comuns, refeitório; também aparece a sala multiuso. Uma diferença em relação aos demais modelos é ter seguido a normatização do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, Resolução nº 01/2009, a qual, no seu artigo 14, prescreve um espaço para o supervisor e uma área coberta interna e externa (BEZERRA, 2013). Até 2012, havia 3 instituições construídas de acordo com esse padrão arquitetônico, embora se deva registrar que uma delas é denominada NEI.

O que pude observar pela descrição dos diferentes padrões arquitetônicos é que a “sala multiuso” voltou a fazer parte dos projetos *padrão Dinfra*. Que motivos explicariam essa retomada? Teriam sido as indicações do *padrão IpuF* projetadas em 1981, por terem sido compreendidas 24 anos depois? Em entrevista, o diretor do Dinfra, Maurício Efe¹²⁷, confirma que o projeto teria sido criado por solicitação dos usuários. Segundo ele, antes da execução, os projetos são apresentados a toda a comunidade educativa interessada; após acordo, ficam estabelecidos os espaços que a instituição terá.

Mesmo incluindo o *padrão MEC*, que tem diferenças espaciais, posso dizer que a análise realizada por Agostinho em 2003 pode ser mantida. Observa-se, ainda, uma arquitetura de linhas retas e plano térreo, com salas seriadas. Como alterações desses projetos, destacam-se os espaços de convívio coletivo, quando se incluem a “sala multiuso”, pátio coberto e refeitório, a sala para o sono, o solário, sala de vídeo, etc.

Confirma-se o que se havia identificado na análise dos 5 documentos curriculares da rede, de que somente o documento de 1976 se preocupou em descrever o espaço físico da

¹²⁷ Entrevista com Maurício Efe, concedida em outubro de 2012.

instituição, talvez porque já previsse adaptações. Todos os outros documentos silenciam sobre a estrutura física que acolheria o trabalho que cada uma indicava. Na de 1996, identifiquei a sugestão de utilização de outros espaços para o momento do sono, mas ainda no sentido de adaptação do *hall*, de salas menores sem uso e corredores. Não identifiquei nesses documentos curriculares preocupação em indicar um modelo adequado ou sugestões para futuras edificações. Isto parece sugerir que quem escrevia os documentos curriculares - os pedagogos -, não reconhecia os arquitetos como aliados ou então não se sentiam autorizados a sugerir.

A proposta do *padrão Dinfra*, pelo que pude observar, é bastante democrática pela liberdade de escolha dada aos usuários, mesmo que escolhas respondam mais aos desejos de cada grupo do que propriamente aos documentos curriculares. Assim, de meu ponto de vista, seria interessante definir uma base comum dos espaços. Se, como entendo, o espaço também faz parte do currículo, sua função é a de fornecer uma base curricular às ações, e uma base física onde efetivar tais ações.

Na impossibilidade de investigar a fundo todos os padrões arquitetônicos aqui apresentados, optei pelo primeiro executado pela rede municipal, haja vista que é sob essa premissa arquitetônica que funciona há 25 anos a creche Nossa Senhora Aparecida, que será analisada no quinto e último capítulo. Antes, porém, ainda me deterei em como se faz o atendimento nas creches do município de Florianópolis por bairro, destacando o número de salas de atendimento e outros espaços oferecidos em cada uma.

Consegui informações, junto ao departamento Gerência de Atividades Complementares da PMF, pelo cadastro da rede, de que vários espaços, além das “salas de aula”, existem nas diferentes instituições. Segundo tais dados há: sala de reunião, biblioteca, sala multiuso, sala de apoio, pátio coberto, *hall*, sala da supervisão, videoteca, refeitório, sala de vídeo, sala de

brinquedos, sala da direção, auditório, sala multimeios, sala dos professores, sala-dormitório, solário.

Em função da diferença de nomes atribuídos pela SME a esses espaços, realizei uma pesquisa¹²⁸ para saber ao certo como cada instituição denomina os outros espaços educativos nelas existentes. No quadro 17, pode-se observar que não há uma única instituição que tenha todos esses espaços; algumas, até, não têm nenhum deles.

Acredito que as oportunidades oferecidas às crianças também possam ser medidas pelos espaços oferecidos, seja às crianças, seja às suas famílias. Como já questionado no capítulo anterior, qual seria a orientação da SME em caso de seguir a sua própria proposta curricular? Certamente não poderia deixar de ter um ateliê. Todavia, identifico apenas uma instituição com esse espaço na rede.

Qual seria o espaço comum a todas as creches da PMF? Certamente não poderia ser o mesmo de 1976, mas o que há em comum, hoje, é que todas as creches têm salas de referência, banheiros, cozinha, parque. Quantas teriam hortas e jardins para o contato com a natureza, tão indicados nos documentos desde 1981? Haveria salas para acolher as crianças que desejam dormir ou refeitórios construídos para esse fim em todas as instituições, sobretudo nas construídas ou ampliadas após 1996?

¹²⁸ Cabe destacar que o número de salas de referência apresentado no quadro 17 corresponde ao ano de 2012. Já a pesquisa para saber sobre os outros espaços existentes, assim como eles são nomeados, foi realizada através de questionário junto aos supervisores da educação infantil presentes na primeira reunião em 2014. Os dados relativos às instituições cujos supervisores não estavam presentes, ou que não os tinham, foram obtidos via contato telefônico. Assim, cabe destacar que o número de salas de referência aqui apresentado corresponde a 2012.

Quadro 17 - Creches municipais, localização e número de salas de atendimento e outros espaços educativos

Região Centro			
Bairro	Creches	Nº de salas	Outros Espaços Educativos
Centro	Almirante Lucas Boiteux	13	A - SF-CP-EA
Centro	Bem te vi	7	Não respondido
Centro	Cristo Redentor	6	Não tem outros espaços
Agronômica	Nossa Senhora de Lourdes	9	SC
Agronômica	Carlos Humberto Pederneiras Corrêa	4	HALL
Agronômica	Irmão Celso	6	SMM-SS
Prainha	Celso Ramos	7	B-AUD-MMM
Morro da Queimada	Morro da Queimada	5	SS
Morro da Queimada	Morro do Mocotó	5	SE-SV
Morro do Céu	Rosa Maria Pires	3	SOL
Córrego Grande	Fermínio Francisco Vieira	10	SC
Itacorubi	Joaquina Maria Peres	7	SR-SP
Trindade	Anjo da Guarda	7	SP-BRINQ
Trindade	Waldemar da Silva Filho	11	SC-SALÃO-EA
Pantanal	Nossa Senhora Aparecida	5	SMU-SL-SD-SALÃO
Região Sul			
Bairro	Creches	Nº de salas	Outros Espaços Educativos
Ribeirão da Ilha	Caetana Marcelina Dias	10	SS-SP-B
Ribeirão da Ilha	Marcelino Barcelos Dutra	2	B-SEC-SL
Areias do Morro das pedras	APAM Morro das Pedras	2	Não respondido

(Continua)

(Continuação)

Morro das Pedras	Francisca Idalina Lopes	6	B
Areias do Campeche	Poeta João da Cruz e Sousa	8	Não respondido
Campeche	Imã Scheilla	4	REF-SD
Carianos	Idalina Ochoa	8	SS-B-SP
Carianos	Monteiro Lobato	5	SC-SALÃO-EA
Fazenda do Rio Tavares	Maria Nair da Silva	6	BRINQ-SS-B
Rio Tavares	Diamantina Bertolina da Conceição	6	S-B-SP
Tapera	Anna Spyrios Dimatos	10	B-SS
Costeira	Monsenhor Frederico Hobold	7	B-SE-SALÃO
Região Continente			
Bairro	Creches	Nº de salas	Outros Espaços Educativos
Jardim Atlântico	Jardim Atlântico	6	SMU
J. Atlântico	Celso Pamplona	12	B-SV-AP-SMM
J. Atlântico	Julia Maria Rodrigues	8	SP-BRINQ-SS
Monte Cristo	Chico Mendes	6	SS-B
Monte Cristo	Joel Rogério de Freitas	5	SC
Monte Cristo	Mateus de Barros	6	HALL-SMU
Capoeiras	Ilha Continente	5	Não respondido
Capoeiras	Creche Machado de Assis	8	Não respondido
Capoeiras	Professora Maria Barreiros	6	BRINQ
Abraão	Abrão	2	Não respondido
Abraão	Dona Cota	7	SEC-EMMI-SOL-SP
Sapé	Professor Paulo Michels	5	SP

(Conclusão)

Região Norte			
Bairro	Creches	Nº de salas	Outros Espaços Educativos
Saco Grande II	Orlandina Cordeiro	12	B
Saco Grande II	Vila Cachoeira	8	SP-SD
Ponta das Canas	Stella Maris Corrêa Carneiro	10	SS-SP
P. das Canas	Franklin Cascaes	4	Não respondido
Canasvieiras	Doralice Teodora Bastos	10	SALÃO
Inglese	Inglese	12	SS-SOL
Vargem Pequena	Vicentina Maria da Costa Laurindo	6	Não respondido
Vargem B. Jesus	Vila União	6	SA-VIDEO
Sto Antônio	Altino Dealtino Cabral	3	B
Ratones	Hermenegilda C. Jacques	8	Não respondido
Rio Vermelho	Lausimar Maria Laus	10	SMU-SS-SOL
Região Leste			
Bairro	Creches	Nº de salas	Outros Espaços Educativos
Barra da Lagoa	Elizabete Nunes Anderle	2	SD-B-SL

Observação - Os espaços estão identificados por siglas seguindo os nomes utilizados em cada instituição: Biblioteca – **B**; Sala da Supervisora – **SS**; Sala de Vídeo – **SV**; Apoio pedagógico – **AP**; Sala multimeios – **SMM**; Sala de Educação Física – **SEF**; Solário – **SOL**; Brinquedoteca – **BRINQ**; Salão – **SALÃO**; Sala dos Professores - **SP**; Espaço para trabalhar com artes – **EA**; Secretaria –**SE**; Espaço multimídia infantil - **EMMI**; Sala de Coordenação – **SC**; Sala de funcionários – **SF**; Ateliê – **A**; Espaço alternativo – **EA**; Sala multiuso – **SMU**; Sala da Direção – **SD**; Hall – **HALL**; Sala de Reunião – **SR**; Sala da Direção- **SD**

Fonte: Elaborado pela autora.

Acredito que a autonomia e a possibilidade de escolha de determinados espaços deva ser mantida, mas é importante que se tenha ao menos a garantia de uma base mínima, a prevista nas leis ou criada pelo seu próprio currículo, mesmo para as instituições construídas há mais tempo.

Nas creches das 5 regiões do município em fins de 2012, observam-se muitas diferenças, a começar pelo tamanho. Há creches muito grandes, com até 13 salas, com capacidade de atendimento de 246 crianças, em período integral, e creches com apenas duas salas, atendendo a 38 crianças em período integral.

Outro dado refere-se a uma maior concentração das “creches ampliadas” na região norte do município. As 51 creches, no todo, somam 346 salas de referência às crianças entre 0 e 6 anos. Desse total, a maioria, 17, tem entre 6 e 7 salas, o que corresponde a 33,4% das creches da rede. Em 11, a estrutura física é bem grande, comportando entre 10 e 13 salas, o equivalente a 21,6% do total. 10 creches, ou 19,7%, têm entre 4 e 5 salas; 7 creches, 13,7%, têm entre 8 e 9 salas. Há 6 creches bem pequenas, com 2 a 3 salas, o que corresponde a 11,8% das creches da rede municipal.

Quanto à localização das creches, 15 se situam na região central da cidade, com um total de 105 salas; 12, na região continente, com 76 salas; 12, com 74 salas na região sul; 11 na região norte, com 89 salas e apenas 1 creche na região leste, com 2 salas. Dentre os bairros com mais quantidade de salas de referência, destaca-se, da região continental, o bairro Jardim Atlântico, que conta com 3 creches e um total de 26 salas. A região do centro e a Agrônômica contam hoje com 3 instituições cada uma e 26 e 19 salas, respectivamente. Na região norte, o bairro Saco Grande II tem 2 instituições e 20 salas. Na região sul, destaca-se o bairro do Ribeirão da Ilha, com 2s instituições e 10 salas de referência.

Comparando estes números com as justificativas para o atendimento do ano de 1976 em bairros não-centrais, observa-

se alguma alteração, ao menos no que se refere ao atendimento em creches, pois, em entrevista, a primeira coordenadora já relatava a intenção de realizar o atendimento na região central, mas sem condições pela escassez de terreno. Hoje, essa região supera todas as demais em número de instituições e salas.

Dos 35 bairros identificados no quadro 17, destacam-se, pelo menor número de salas, os bairros Areias do Morro das Pedras, com 2 salas; Santo Antônio, com 3 salas; Campeche, com 4 salas; Sapé e Pantanal, com 5 salas cada. Haveria necessidade de investigar se isto se deve à falta de demanda, à falta de terreno para construção ou de representatividade política na câmara dos vereadores, por exemplo.

Importante poder visualizar os outros espaços educativos oferecidos em cada uma das creches, por se poder constatar a variedade e as possibilidades, além da escassez de determinados espaços em outras instituições. Como analisam Carvalho e Rubiano (1996), há que se considerar o impacto que os ambientes exercem sobre os comportamentos das pessoas neles inseridas. Por isso, alertam sobre a importância dos ambientes destinados à educação de crianças pequenas:

[...] deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para o contato social (CARVALHO; RUBIANO, 1996, p.109).

Estudos têm mostrado que as variáveis físicas dos espaços e a riqueza de oportunidades favorecem as relações e as interações e potencializam as trocas e as aprendizagens¹²⁹.

¹²⁹ Embora esteja trazendo citações das publicações de Reggio Emília, é importante destacar que há vários estudos no Brasil que demonstraram tal preocupação há muito tempo. Destaca-se a publicação, em 1996, do livro

Relacionando os espaços pensados pelos governantes para as crianças em condições econômicas desfavorecidas na década de 1970 com os destinados à elite, “jamais passaria na cabeça dos adultos”, assim pensa a arquiteta Mayumi de Souza Lima (1994, p. 11), “forçar seus filhos a permanecer em locais desconfortáveis”, que não fossem limpos, agradáveis ou interessantes, sob a argumentação de que, continua ela a respeito dos interessados, “o importante é o conteúdo da educação”. Como ela mesma afirma, “por enquanto, todos sabemos que as condições ambientais favorecem ou desestimulam nossas atividades e nossos interesses”.

Unindo as informações contidas nos 2 quadros (16 e 17), foi possível visualizar diversos itens: desenho arquitetônico; estrutura física; tamanho da instituição nos diferentes momentos históricos, políticos e pedagógicos em que foram edificadas, doadas, cedidas, ou municipalizadas. A estrutura física das creches municipais de Florianópolis revela, que em comum todas têm a manutenção de uma estrutura

Educação infantil: muitos olhares, organizado pela professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. A publicação reúne uma série de artigos a respeito da Educação Infantil que relatam experiências de educadores que trabalham na creche e na pré-escola, textos sobre o brincar, sobre a organização dos espaços e a formação dos professores que trabalham com este segmento. Foram produzidos a partir de pesquisas de mestrado e doutorado. Também posso destacar que na rede municipal de Florianópolis, dos dias 9 a 12 de julho de 1996, aconteceu o III Seminário Rede Municipal de Ensino: Projeto político pedagógico *Traduzindo em ações*. Pela cópia da organização desse evento que nos foi cedida pela professora Luciana Ostetto, pude constatar que foram mais 3 dias de formação em diferentes espaços; um deles, a Universidade Federal de Santa Catarina. O seminário foi organizado com 58 encontros, distribuídos entre cursos, conferências e mesas redondas para professores da educação infantil e ensino fundamental. Dentre esses, destaco “O direito da criança à infância: a brincadeira como espaço cultural”, ministrado por Gisela Wajskop, PUC/SP; “Hora do conto e outras horas”, ministrado por Beatriz Verges Fleck, IEE/SC; “Cotidiano da educação Infantil: repensando a organização do tempo e do espaço”, ministrado por Luciana Esmeralda Ostetto, UFSC.

espacial básica, constituída por salas de referência, salas da direção, banheiros, cozinha, espaços consagrados na cultura material da educação infantil da rede. Por outro lado, ao realizar a pesquisa nas creches, pude observar os mais diferentes usos para os espaços construídos. Dentre estes, destacam-se: o *espaço para trabalhar com artes – EA*; o *Espaço multimídia infantil – EMMI*; o *Ateliê – A*; o *Espaço alternativo – EA*. Observando apenas pelas nomenclaturas, pude entender que se trata de lugares constituídos pelo uso, pelo desejo de ampliar as experiências das crianças. É criação que se deve ao protagonismo de crianças e adultos, que, reagindo à *estratégia* conformada pela arquitetura, instauram no seu cotidiano uma invenção, quando criam *táticas* de utilização, adequando os espaços (CERTEAU, 1994), e o fazem à medida que vão compreendendo as novas exigências da educação das crianças pequenas.

4.1 PELAS MEMÓRIAS DE UMA ARQUITETA: O PROJETO DO IPUF CRIADO NA DÉCADA DE 1980

Até o ano que antecedeu a Constituição de 1988, 10 creches foram construídas pela prefeitura de Florianópolis. Desse total, 7 foram inauguradas entre 1983 e 1987. Das 7, apenas 3 não seguiram o padrão arquitetônico projetado pelo IpuF em 1981: a Creche Celso Pamplona (1984), doada pelo Grupo da Rede de Televisão Regional Brasileira (RBS); a Creche Morro do Céu (1984), eventualmente em função das condições adversas do terreno para receber aquele projeto e, por fim, a Creche Waldemar da Silva Filho (1985). Esta é um caso curioso, pois teria sido construída como parte de uma experiência pontual para avaliação de um novo modelo de construção a ser, posteriormente, implantado na ampliação da rede. Entretanto, cabe esclarecer que essas informações são conjecturas que precisam ser investigadas, inclusive porque

outras construções com esse mesmo modelo não foram executadas.

A existência de tantos modelos projetados e executados ao longo dos 36 anos da rede municipal é explicada pela coordenadora do Departamento de Educação Infantil, responsável pelo início do atendimento em 1976, professora Sonia Dutra Luciano, em entrevista concedida para fins desta pesquisa em março de 2013. Expressou a opinião de que “cada governo quer fazer o seu modelo”, embora tenha considerado que, mesmo em algumas construções, ainda haja “muita coisa que lembra a outra” - isto é, há partes de projetos que continuam sendo reproduzidas. Por outro lado, para ela, algumas mudanças ocorreram a partir de conversas com diretoras e professores porque “quem sabe da sua casa sabe o que pode mudar e o que não pode mudar”. Quando cita esta intervenção dos protagonistas, indica que muitas das alterações podem ter acontecido quando a equipe técnica começou a considerar a opinião dos que ocupavam o espaço. O que é pontuado por essa coordenadora revela o que poderia caracterizar o início de uma relação entre arquitetos e educadores, ou seja, entre a arquitetura e a pedagogia.

Ainda de acordo com Sonia Dutra Luciano, diferente do que ocorreu na execução do projeto da primeira creche de 1979, o projeto Ipuf “foi pensado”. Ela mesma participou de diversas reuniões para discutir um novo modelo de creche, com uma ressalva. Diz que “o projeto veio pronto, mas nós discutimos”. Ela também lembra detalhes, como o fato de “que foi uma arquiteta que fez”. Com essas informações, fiquei sabendo que a elaboração do projeto arquitetônico foi mais participativo do que em experiências anteriores, pois, segundo lembra, houve mais tempo “para discutir, para redesenhar...”.

Até este momento da investigação, estava considerando importante tal modelo por ter sido o primeiro *projetopadrão*. A entrevista acrescentava um dado importante, o de que o projeto marcava a inclusão de outros interlocutores na criação de uma

proposta arquitetônica de uma instituição de educação infantil. A arquiteta não o projetou sozinha; mesmo que o tivesse apresentado pronto, permitiu-se discuti-lo com o setor pedagógico.

Antes é preciso destacar que nessa época já circulavam orientações do MEC e da Organização Mundial da Saúde sobre construção de edificações. Contudo, Sonia Luciano não soube informar se os arquitetos do Ipuf seguiam tais orientações. Lembra, entretanto, que foi nessa época que começou na rede municipal a preocupação com as normatizações para construções. Esta é mais uma informação interessante, uma vez que indica que no projeto do Ipuf já havia maior clareza sobre como deveriam ser pensados os espaços para as crianças, tomando por referência as orientações dos órgãos oficiais.

É preciso lembrar, também, que este projeto nasceu em um momento em que se gestavam novas maneiras de conceber o atendimento às crianças e de olhar e administrar a pobreza. Nas palavras da coordenadora, “a partir de 80, após o Ano Internacional da Criança, é que começaram a se preocupar mais com a criança”. De acordo com Agostinho (2003, p. 32), os projetos do Ipuf teriam sido realizados por “técnicos de nível médio”, não sendo possível localizar os responsáveis. Contrariando esta informação, Sonia Dutra Luciano afirmou que os técnicos eram todos engenheiros ou arquitetos. Ao ser questionada sobre os motivos que teriam levado o Instituto a executar aquele projeto, lembrou que o prefeito da época, Francisco de Assis Cordeiro (1979-1983), “tinha sido presidente do Ipuf; então era mais fácil, conhecia o pessoal”. O que mais haveria de encontrar sobre essa questão?

Na esteira de Portelli (1997, p. 31), segundo o qual as entrevistas “sempre revelam eventos desconhecidos ou alguns aspectos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas”, com as informações apuradas, cheguei ao Ipuf. Depois de muitos contatos telefônicos, agendei, em novembro de 2013, uma entrevista com a arquiteta

responsável pelo projeto, Vera Lúcia Silva. O encontro se deu, por minha sugestão, na creche Nossa Senhora Aparecida, espaço que assumi como objeto de estudo. O convite para a entrevista no local foi intencional, pois lá a arquiteta poderia rever o espaço que ela mesma havia projetado. Levei todas as plantas que havia conseguido no IpuF. Dignas de nota, a habilidade e a familiaridade dela com aquele material.

Para os propósitos da entrevista, foi importante preparar o espaço e disponibilizar materiais.

Conforme orienta Verena Alberti (2004), é preciso considerar que a singularidade da história oral e sua peculiaridade “decorrem de toda uma *postura* com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegiam a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*” (ALBERTI, 2004, p. 16, grifos no original).

Essas condições podem ter favorecido, pois a arquiteta lembrou com detalhes o que havia acontecido na década de 1980. Formada pela Universidade Federal de Santa Catarina, na primeira turma do curso de arquitetura (1981), hoje com mais de 30 anos de profissão, às vésperas da aposentadoria, continua trabalhando no IpuF. Descobri, logo de início, que o Instituto teria sido convidado pelo prefeito municipal para elaborar essa planta em função das exigências de um financiamento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), cujos recursos estavam sendo destinados a um programa de desenvolvimento das cidades de porte médio. Um financiamento cujo programa, segundo o depoimento, “previa a construção do que eram necessidades para a cidade”¹³⁰. Ela enfatiza o volume do financiamento, “porque eles conseguiram dinheiro para fazer creche, para fazer posto de saúde, para fazer a associação de lavadeiras, para fazer uma cooperativa de leite, eram vários projetos”, e “foi o Instituto que fez tudo”.

¹³⁰ Entrevista com Vera Lúcia da Silva, concedida em janeiro de 2014.

Foi exatamente nesse ano que Vera Lúcia começou a trabalhar no instituto como profissional contratada - a primeira dos formados em arquitetura da UFSC a ter um emprego como arquiteta -, segundo relata. Já atuava como estagiária nesse órgão; com a demanda de trabalho que se apresentava naquele momento, foi convidada a permanecer. Como esclarece, a sua entrada no Instituto “não foi exatamente para trabalhar nesse projeto; isso veio como um pedido para mim depois”. Lembra que começou ajudando nos outros projetos junto com a “equipe nova de arquitetos” do instituto, pois quase “não existia também arquiteto formado na cidade de Florianópolis”. Segundo ela, o Ipuf precisou assumir a tarefa da elaboração de todo o programa, pois “a prefeitura precisava fazer os projetos, mas não tinha uma central de projetos”. O Ipuf “acabou assumindo essa demanda”, criando, inclusive, “uma coordenadoria”.

Não pude desconsiderar a relevância dessa experiência no início da vida profissional da entrevistada, pois, como ela mesma disse, “esse foi um dos projetos que me ajudou profissionalmente [...] porque era bem complexo”. “Não se tratava – continua - apenas de fazer um projeto para atender a uma creche, mas tinha toda uma política que a cidade estava desenvolvendo e nessas políticas sociais, mais abrangentes, estava tudo interligado”. À frente desse trabalho, ela teve a possibilidade de unir a teoria à prática e isso certamente contribuiu para, passados tantos anos, tê-lo ainda tão presente na memória.

O projeto das creches demandava, em sua opinião, “um conjunto de ações”. No instituto projetaram desde a “associação de lavadeiras, que era no Saco Grande, [...] da Cooperativa do leite, ali perto do Kobrasol, logo antes de atravessar o rio ainda era Florianópolis, a creche ali na Costeira”. Eram, segundo suas próprias palavras, ações pensadas para responder a “demandas sociais da cidade; era tanto a parte econômica, a parte educacional, a parte social”.

Interessante ela incluir a creche como instituição educacional. Pelo que pude entender, o programa estava muito mais atrelado às demandas econômicas e sociais; mas a arquiteta já define a creche como educacional. Seria uma sua visão atual ou daquela época, quando nem a Constituição Nacional, nem a LDB se haviam pronunciado claramente sobre esse nível de educação? No decorrer da entrevista, com os outros dados revelados, pude constatar que já na época era esse o seu entendimento.

Sobre as exigências de tal programa, ela mesma esclarece: “Os projetos tinham que estar alinhados na exigência do banco, para o financiamento”. Por isso “foi um projeto com todo o detalhamento. Porque nós precisávamos de um orçamento e tudo isso tinha que entrar no orçamento”. Ela vai listando muitas das exigências: era preciso “fazer gráficos para acompanhar o quanto estava sendo investido, o quanto estava gastando, o que estava certo o que necessitava ajustes”. “Tinha que prestar contas”, o que fazia por meio de relatórios. Os financiamentos “normalmente, vêm pelo banco do governo, a Caixa Econômica, o Banco do Brasil, mas mais a Caixa pelo FGTS e tal, e o projeto tem que ser apresentado para conseguir investimento”. A arquiteta lembra que “existia uma equipe para projetos na prefeitura, mas o nível dos projetos era muito aquém do que exigia esse nível de financiamento. O Banco Mundial era muito mais exigente”. Por isso, “não tinha como adaptar um projeto; foi onde nós decidimos que iríamos fazer então um projeto totalmente novo”. Isto faz lembrar o que relatei de minha experiência no capítulo 1, quando trabalhei como técnica na Demec. Se em 1998 a dificuldade das prefeituras ainda era de conseguir elaborar projetos à altura dos requisitos indicados pelos financiamentos federais, imagine-se a dificuldade para atender a essas exigências no início da década de 1980.

A arquiteta ainda se recorda do memorial descritivo, bastante detalhado. Relata que havia fotografias das obras, plantas da implantação do terreno e que “isso tudo era no

papel, nada no computador, não tínhamos a tecnologia”. Mas, como ela já havia alertado, “jogaram muita coisa do nosso projeto fora”. Vera Lucia tinha razão, pois, quando fui procurar o material relativo ao projeto na biblioteca do IpuF, só consegui recuperar as plantas arquitetônicas.

Ela ainda contou que o trabalho fazia parte de “um programa de necessidades, mas nesse programa de necessidades a gente consultou o pessoal da educação”. Afora isso, ainda fizeram “uma avaliação na região para ver os materiais, que tipo de materiais usar. O que combinava na arquitetura, pra não fazer uma coisa muito diferente”. Essa preocupação inicial com o espaço onde a creche seria edificada visava à primeira creche construída na Costeira do Pirajubaé. Ela lembra que, “como o terreno era em desnível”, fizeram ajustes para não agredir tanto o ambiente. O projeto “foi adequado às condições tanto locais, que, no caso, foi analisada a região, tanto é que aquele projeto tem desnível”, o que já era diferente, pois, “antigamente, se fazia tudo igual e não importava onde”. Discorrendo sobre as singularidades da obra, esclareceu que já havia uma ideia de que “deveria estar se inserindo na natureza [...] não era pra contrastar, pra dizer: ‘eu estou aqui’”. Para Vera Lucia, “o prédio não era uma questão; você tem os ícones de uma cidade, mas tem coisas que ela tem que se harmonizar com a sua paisagem local.” Com isso, sinaliza que a ideia não era traçar uma arquitetura imponente, mas o mais harmônica possível. Lembra que naquele bairro havia muito verde e que “isso tinha muito a ver com os nossos morros e a creche era mais no alto; assim, por isso, tinha que estar junto à paisagem”... Eles “podiam ter ido lá e cortado o terreno e ter feito tudo reto”, mas, ao contrário, “quisemos respeitar o terreno”. Foi por conta desse entendimento que surgiu a arquibancada projetada para o pátio coberto. Foi colocada ali também para poder colaborar com o desnível do terreno: “tinha a ver com o desnível do terreno [...] por isso

aqueles degraus ali; por isso que dava essa arquibancadinha. Então tudo isso que a gente aproveitou”.

Este é um dado importante para esta análise. Como pude constatar nos modelos duplicados a partir dessa obra, mesmo sem qualquer desnível, a arquibancada foi mantida, ou seja, um recurso utilizado pela arquiteta para solucionar um problema do terreno foi copiado sem maiores razões, talvez interpretado como um destino eminentemente pedagógico.

Quando abordei as críticas ao projeto em relação à cozinha com acesso à lavanderia, Vera Lucia esclareceu que a situação não precisaria ter sido repetida nas outras edificações. Para aquele caso, teria sido a única possibilidade, pois “esse projeto foi em função do terreno da Costeira. [...] nós não poderíamos ter acesso por aqui, porque aqui era um barranco”. Por isso, esclareceu mais uma vez, a sua preocupação com os projetos padronizados, “pois, como você vê, a minha preocupação na época era como adequar a obra àquele terreno”. Nas outras construções, a cozinha foi copiada com essa limitação, tal como as arquibancadas. Pelo depoimento, deduz-se ter-se feito uma leitura equivocada do seu projeto, pois, como ela mesma enfatizou, “nas outras creches poderiam ter feito a abertura da porta da lavanderia pelo outro lado”.

A verdade é que acabamos descobrindo que, quando pensaram nessa primeira creche em 1981, não era para ser um padrão. O projeto inicial foi feito para aquele local específico. Depois, porém, o projeto foi repetido porque, segundo lembrou, “havia uma demanda por creches [...] eu não me lembro quantas eram na época, mas eram muitas”. “Nós tínhamos um pé atrás com relação a repetições de projetos, porque a gente achava que deveria ser reinserido na paisagem; então deveria ter esse cuidado para não fazer cópia sem avaliar as reais condições”. Ao apontar para o telhado projetado para as outras 3 creches, cujo modelo foi reproduzido, afirma não ter sido projetado para ser reto: “ele tinha essa coisa do degrau, então os telhados eram diferentes, não eram uma coisa só”.

Toda a singularidade do projeto inicial se repetiu nos demais. Segundo a arquiteta, “depois as outras foram só com carimbo mesmo [...] eles fizeram uma *forçaço* do projeto em si, porque ele não foi pensado assim”. As edificações posteriores foram apenas adequadas à “implantação delas aos terrenos”. Assim, o modelo foi sendo repetido e “só se fazia adequação da planta; todas as outras plantas de equipamentos e materiais eram repetidas como no projeto inicial”. Por várias vezes, a arquiteta quis deixar claro que “em nenhum momento isso foi uma decisão nossa; isso foi em função do financiamento do próprio banco. Porque tu tinhas que apresentar um projeto e ele já estava pronto”.

Segundo a arquiteta, portanto, a ideia inicial não era de um projeto-padrão, mas a de desenhar um projeto de creche para uma comunidade específica. Ela mesma se diz contrária a projetos-padrão; argumenta que, comparando, “seria como pedir que todos usassem a mesma roupa”. Mas, para sua surpresa, o projeto tanto foi duplicado aqui e teria recebido tantos elogios pelo nível de detalhamento e especificações que o próprio Bird recomendava que fosse copiado para outros lugares do mundo. “Como eles gostaram, o projeto foi tido como padrão também por eles.” Isso aconteceu porque “ficava mais fácil e mais barato também você copiar um projeto e só adaptar do que pagar novos projetos”; ademais, “muitos lugares não têm profissionais e aí o que eles fazem é copiar mesmo”.

Quando levantei a questão de que muitas administrações municipais teriam procurado um modelo de construção para as instituições de educação infantil durante as suas gestões, ela relembra que no Ipu, naquela época, já se falava “muito sobre isso, que os projetos deveriam perpassar as administrações, mas isso não existe [...] isso é bem natural, é bem coisa do ocidente, pois “eles querem imprimir marcas”.

Diante de seu relato, percebi que as exigências do financiamento contribuíram, de alguma maneira, para a elaboração de um projeto mais completo. Destaca-se que a

Universidade Federal de Santa Catarina, mesmo antes da criação do curso de pedagogia com habilitação no pré-escolar (1981), já formava arquitetos com a incumbência de projetar instituições para crianças pequenas. O projeto, nascido das mãos de uma aluna da primeira turma de Arquitetura, mesmo sem interfaces com o Curso de Pedagogia, não seguiu apenas especificações técnicas, mas também a opinião dos pedagogos da SME.

A arquiteta que projetou o *padrão A* afirma, em entrevista a Kátia Agostinho (2003, p. 37), que o projeto por ela executado “não tinha muita fundamentação pedagógica”, pois teria sido criado a partir de estudos de “modelos existentes de creches, municipais ou não”, para então pensar o que “interessava e o que não interessava”.

Diferentemente dela, Vera Lúcia dá outros indicativos.

Outro dado que também não pude deixar de ponderar é o quanto a criadora dos *padrões A e B* poderia ter avançado em relação a outros espaços se a sala multiuso, projeto do IpuF, e a sala médica, utilizada para outros fins, tivessem ao menos passado pela possibilidade de avaliação após a sua ocupação. Afinal, se um novo padrão estava sendo construído e, segundo relato da arquiteta dos *padrões A e B*, foi considerado “o que interessava ou não interessava”, a quem isso dizia respeito? Às crianças, aos profissionais da educação, às famílias, ao documento curricular? Pelo que pude apurar, até esse período, ainda não.

4.2 DO PROJETO DO IPUF PARA O *PADRÃO IPUF* (1981-1987): CONCEPÇÕES EXPLÍCITAS E SUBJACENTES DE UM ESPAÇO EDUCATIVO

Concordando com Gonçalves (1996, p. 109) que a “arquitetura envolve projeto, execução e uso”, inicio minha análise pelas plantas arquitetônicas cedidas pelo IpuF. Seguindo orientações de Viñao Frago (1998, p. 45), analisarei este

projeto a partir dos elementos físicos do seu exterior e interior, entendendo serem relevantes na medida em que “respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”. Do projeto Ipuf, elaborado para o município de Florianópolis em 1981, encontrei, na biblioteca desse instituto, um conjunto de 10 plantas: 3 dos equipamentos infantis, 4 do mobiliário para creche e 3 plantas do projeto arquitetônico. Enquanto as plantas do mobiliário e dos equipamentos são de 1981, as do projeto arquitetônico da creche que investigamos são de 1984, ou o mesmo de 1981, que, conforme entrevista da arquiteta, continuou sendo utilizado nas demais creches construídas, apenas ajustado aos terrenos em que seriam levantadas.

Uma das plantas dos equipamentos infantis é dedicada aos brinquedos do parque¹³¹. Uma delas se refere ao projeto de uma gangorra e casinha com escorregador; outra, ao de um balanço com pneus; a última, ao de um trampolim para uma caixa de areia e um trepa-trepa com pneus. Nessas plantas, encontrei a observação de que “todos os troncos deverão ser tratados com óleo queimado para impermeabilização e amarrados com arame nas suas extremidades, evitando que as fibras da madeira se abram” (jul. 1981). A especificação da madeira para os brinquedos são uma novidade; nas fotografias de parques anteriores a esse projeto, todos os brinquedos eram de ferro.

Das plantas do mobiliário das creches fazem parte: uma estante para livros; mesa para as crianças de 1 a 3 anos e para crianças de 3 a 7 anos; mesa de passar roupa; banco; cadeira para sala de aula níveis 2, 3, 1¹³², com desenhos detalhados e as seguintes observações: “Para atender a 3 níveis distintos de usuários, o projeto terá sua alteração nas alturas: - da cadeira (peças estruturais laterais) e do assento” (out. 1981), que até

¹³¹ Cópia em versão digitalizada no CD.

¹³² Cópia em versão digitalizada no CD.

poderia corresponder a uma antiga preocupação dos médicos higienistas no século XIX relativamente a carteiras escolares e problemas de escoliose e miopia. Afora esse dado, era bastante comum entre os arquitetos a preocupação em adequar a mobília ao espaço e as características físicas do usuário, ou seja, à escala da criança (BENCOSTTA, 2013). A importância do mobiliário foi se perdendo com o tempo também no município de Florianópolis, já que ainda na década de 1980 passaram a ser compradas cadeiras do mesmo tamanho para crianças de 0 a 5 anos. Só recentemente se optou pela compra de bancos, para serem especialmente utilizados nos refeitórios das instituições de educação infantil.

Pergunta: com base em que teria sido efetuada esta mudança?

Em sua pesquisa, já citada, Raquel Castro (2009) apresenta imagens e afirma que a escola iniciou com bancos e agora está na carteira com a mesa. O que percebo na educação infantil da RMF é que iniciamos com cadeiras personalizadas por idade e agora estamos com bancos. Fica, portanto, a indagação: o que revela tal mudança?

A segunda planta traz o projeto detalhado de balcão, mesa e armário para o berçário; a terceira, o projeto de um porta-colchão, prateleiras e um armário para a cozinha. Destacam-se também o desenho de um mural ligado a um quadro, denominado “quadro de cordas”, e um móvel intitulado quadro de cabides. Não pude deixar de recordar, ao ver o quadro de cabides, as especificações do manual do primeiro jardim de infância no Brasil, de Menezes Vieira. Lá, os cabides serviam para os chapéus dos meninos; cem anos depois, qual seria a sua utilidade nas creches? Na entrevista, a arquiteta esclareceu que o quadro com cordas era para “pendurar as atividades” e o cabide, uma “tábua com pinos presa na parede para pendurar, por exemplo, a lancheira que eles traziam pra creche [...] por isso eles eram assim desalinhados”. Afirmou, ainda, que não eram todas as crianças que traziam lanche de

casa, mas “isso tinha sido pedido para pendurar aquelas bem pequenas que não eram iguais às mochilas de hoje”. Interessante relacionar essa ideia com os documentos curriculares, pois em nenhuma delas observei a indicação desses equipamentos. A arquiteta assegura que isso teria sido feito atendendo a um pedido das educadoras.

No documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para a Educação Infantil* (MEC, 2006), encontrei semelhanças com a ideia pretendida com o “quadro de cordas”. O documento, de fato, sugere: “Prever quadro e painéis colocados à altura das crianças [...] permitindo que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste (BRASIL, 2006, p. 29).

O quarto projeto¹³³ traz a planta baixa da cozinha e do depósito, com detalhamentos de armários para materiais de limpeza, armários para rouparia, toda a instalação da cozinha e do depósito. Como pude identificar, porém, não é exatamente o projeto relativo a esse modelo, embora a arquiteta Vera Lucia tivesse assegurado ser o tipo de mobília projetado também para o *padrão Ipuf*.

Com esse conjunto de plantas, é possível compreender melhor o que foi considerado importante pelo órgão de planejamento da prefeitura. A sala de berçário, sem cadeiras, com mesa e armário, não faz alusão aos berços. A cozinha, a lavanderia e o depósito receberam atenção especial no que diz respeito à mobília. Armários bem-estruturados, prateleiras e até uma mesa para passar roupa foi pensada. Destaque para as cadeiras de diferentes tamanhos, porta-colchões, estantes para as salas das crianças maiores. Para todas as mobílias indicam-se até as cores com que cada uma deveria ser pintada: cadeiras, tampos de mesas, prateleiras da estante e todos os outros materiais.

¹³³ Cópia em versão digitalizada, no CD.

Essas minúcias, especialmente no que se refere às cadeiras de diferentes tamanhos, remetem-nos à discussão sobre as opções das pré-escolas de Reggio Emilia. Lá, as crianças também são separadas por idade, “cada ano utilizando a sala com a configuração adequada à sua idade”. Assim, pelo cuidado em resguardar os espaços, a preocupação com as características próprias das diferentes idades das crianças (CEPPI; ZINI, 2013, p. 46).

Na rede municipal, os grupos também são separados por idade. A mobília, porém, é adquirida sem levar em conta tais especificidades, ou seja, as cadeiras e mesas servem para crianças de 0 a 5 anos, sendo utilizadas também pelos adultos nos encontros coletivos, como reunião de pais e reuniões pedagógicas.

Sobre a preocupação em definir as cores, a arquiteta justificou: “Cor é uma coisa que existe, assim como a sua frequência energética [...] isso precisa ser bem utilizado para aquelas atividades que a gente quer, senão nós vamos criar problemas para a gente mesmo”. Suas explicações seguem indicando que “algumas cores que vão agredir, vão fazer todo mundo ficar superestimulado e ninguém vai se acalmar”. Com isso, “ao invés de termos locais aprazíveis de descanso, de contemplação, nós temos locais estressantes”. “Normalmente, dentro das salas, nós fazíamos uma coisa pastel, bem suave, porque elas ficavam mais calmas. Porque elas estão ainda em uma idade que você estimula ainda o descanso”. Segundo suas ideias, as crianças pequenas “precisam ter mais períodos com baixa adrenalina”.

Perguntada sobre o porquê da cor em tons de palha nas paredes da creche e do verde-escuro nas janelas, respondeu dizendo que, ao invés do cinza e branco utilizados nas escolas estaduais, o palha criaria um contraste, enquanto o verde manteria a creche inserida no entorno!

No documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura* (MEC, 2006) também há sugestões sobre cores, com

orientação de se evitar “cores quentes, mais fortes e excitantes” em ambientes como biblioteca, que requerem maior concentração. Recomendava-se “o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto”. Mas, para os “ambientes de recreação e vivência”, indicam-se “as cores primárias, e tons mais fortes” (BRASIL, 2006. p. 31).

Este particular, aqui também, e novamente, remete a pensar sobre um dos elementos dos projetos de Reggio Emilia. Lá, “em relação aos ambientes escolares, a identidade e o uso de cores são fortemente influenciados pela atual imagem cultural da criança” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 73). As reflexões são de que “uma imagem simplificada da criança leva a cenários cromáticos também simples, com resultados duvidosos”, ou seja, “a presença de cores primárias altamente saturadas (vermelho, amarelo, azul)” ou, ao contrário, ao “predomínio de cores bem claras (amarelo, rosa, azul pastel), que dão um efeito de ‘berçário’” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 73). Os autores ainda indicam que “o uso de cores primárias (vermelho, amarelo, azul) de uma forma pura, volumétrica e agressiva deve ser evitado, dando-se preferência a uma modulação de matizes, meios-tons, cores híbridas e cores mutáveis ou compostas (CEPPI; ZINI, 2013, p. 76).

Assim vou compreendendo que as concepções impressas no projeto da arquiteta Vera Lúcia em 1981 ainda são muito pertinentes.

4.3 CONCEPÇÕES ARQUITÔNICAS DO PROJETO IPUF

As 3 plantas do projeto arquitetônico são de agosto de 1984. Uma é a planta baixa; a outra é a de elevação e corte; a terceira é o projeto de implantação para a creche a ser construída no bairro Pantanal. Aqui, trouxe para ilustração as plantas da estrutura física da primeira creche que já não é a

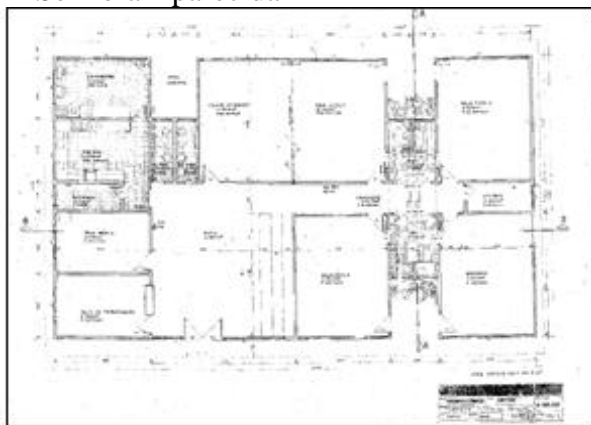
original e não estava entre as plantas arquivadas e a planta da terceira creche construída de acordo com esse padrão.

Figura 5 - Planta baixa da Creche Monsenhor Frederico Hobold



Fonte: Cópias cedidas pela pesquisadora Kátia Agostinho

Figura 6 - Planta baixa da Creche Pantanal, atual creche Nossa Senhora Aparecida



Cópia gravada em versão digitalizada no CD

Fonte: Cópias cedidas pela pesquisadora Kátia Agostinho.

A análise dessas plantas possibilitou perceber outras questões, tal como as nomenclaturas para nomear os espaços da creche, como, por exemplo, o atribuído ao espaço da entrada, que recebeu o nome de pátio; temos ainda sala nível 3, berçário, sala nível 1, sala nível 2 e sala de atividades múltiplas. Essa informação faz toda a diferença, primeiramente porque foi somente a partir delas que nos demos conta de que o projeto foi realizado para ser de uma creche com 4 salas de atendimento e não 5 como foi efetivado na prática.

O desenho das 2 salas conjugadas, projetadas de frente para o pátio, já havia chamado nossa atenção, especialmente porque a sala que se abre para ele tem uma porta dupla, diferente das demais. Ambas foram utilizadas como *salas de aula* e quando na entrevista perguntei sobre o espaço interno do *padrão IpuF*, a coordenadora Sonia Luciano lembrou que em duas salas tinha sido projetada uma porta removível numa parede de madeira, que, segundo ela, teria sido criada daquela maneira para ser abertas em dias especiais de festividades ou reuniões. Segundo suas próprias palavras “... era de sala de aula, mas que um dia virava um grande salão para fazer festa...”.

A justificativa dessa parede faz sentido especialmente porque a porta de acesso principal era maior que a das demais salas e pelo fato de o *hall* ser maior que as duas salas juntas. Perguntada sobre o porquê de o *hall* não ter sido considerado como possível espaço de encontro, não soube responder. Acreditava, até aquele momento, que houvesse sido concebido para ser apenas um local de passagem e de apresentação e que a creche teria 5 salas de atendimento. Conheci a estrutura da creche Nossa Senhora Aparecida desde 1992, quando iniciei lá como diretora; sempre soube que a creche tinha 5 *salas de atendimento*. No início da pesquisa, sabia do depoimento da arquiteta entrevistada pela pesquisadora Kátia Agostinho (2003), que informava que o *padrão IpuF* teria 4 salas e uma sala multiuso. Tudo era apenas curiosidade e não fazia muito

sentido; todavia, em contato com a planta arquitetônica do IpuF, percebi que havia diferença até mesmo em relação aos banheiros para os adultos, uma das grandes reclamações dos educadores. Na realidade, os 2 banheiros, projetados com a saída do que conhecemos como *hall*, eram para uso dos adultos: um masculino e outro feminino, e não um para todos os adultos e outro para as crianças atendidas na sala projetada para multiuso.

Identifiquei algo novo até então para mim, isto é, que a creche *padrão IpuF* havia sido projetada para ter 4 *salas de atendimento*, e uma como espaço alternativo. Daí o motivo de as plantas do mobiliário preverem cadeiras apenas para os níveis 1, 2 e 3. Se fosse o caso e mantido o mesmo raciocínio, teria de haver cadeiras para o nível 4, mas, pelo visto, para essa sala não se previu qualquer mobília específica; mesmo assim, foi utilizada com um grupo de crianças. Ao ser questionada sobre qual teria sido o objetivo da sala multiuso, Vera Lucia respondeu: “[...] me lembro que precisava de uma área maior e eu acho que tinha alguma coisa de exigência do banco também”, mas para isso ela “teria que ver no memorial, porque agora já faz muitos anos”. Lembra, no entanto, que achava que os educadores “precisavam algumas vezes de um local com uma dimensão maior, e nós tínhamos que dar uma solução dentro de um espaço pequeno que nós tínhamos”. Como “não dava pra fazer outro salão, então ela se transformaria em um salão quando unida a outra sala.” Esse dado chama ainda mais atenção, pois ela quer dizer que, exceto o pátio, logo na entrada, estava entendendo que as crianças poderiam precisar de 2 espaços amplos e cobertos. Disse haver planejado 2 espaços diferentes: uma, “a sala de atividades, seria uma sala independente do pátio”, na qual “poderiam acontecer simultaneamente duas atividades grandes”.

Também indaguei sobre os materiais que não haviam sido projetados para essa sala. Disse que “tinha uma questão de deixar o chão livre, com colchonetes, esteiras [...] nós tínhamos

outro que era para ter os brinquedos. Uns brinquedos diferentes”. Argumentava que seria um local com flexibilidades para poder “decidir fazer alguma coisa com as crianças [...] tinha a história de você trabalhar a criatividade, trabalhar um monte de coisa que poderia ser até a sala de exposição”. Disse também que “na época a gente conversava e via essa necessidade, que não era só uma questão de deixar para as crianças dormirem; elas tinham que ser trabalhadas; por isso essa história que temos que ter espaços integrados na creche”. As preocupações da arquiteta me levam a concluir que naquele momento ela foi mais pedagoga do que os que suprimiram não apenas uma sala, mas uma concepção de trabalho com as crianças, um espaço livre, onde cada instituição poderia criar o que entendesse como “atividades múltiplas”.

Constatai que essa sala não foi experienciada; não teve a chance de uma avaliação pós-ocupação, sendo apenas suprimida dos projetos arquitetônicos elaborados posteriormente, sem qualquer justificativa. A falta de conhecimento do que se propunha na planta arquitetônica foi por nós constatada na entrevista com Sandra Maria da Graça Pereira¹³⁴, primeira diretora da creche Nossa Senhora Aparecida. Também ela, sem conhecimento de que haveria uma sala multiuso, informa que, dentre as dificuldades daquele projeto, estaria o fato de a sala dos grupos maiores não ter acesso ao banheiro. Agora fica explicitado o desconhecimento de que, na realidade, os 2 banheiros projetados com saída para o pátio eram para uso dos adultos: um masculino e outro feminino, e não um para todos os adultos e o outro para uso das salas das crianças ali atendidas. Constatai, na entrevista, que o espaço havia sido retirado sem que os educadores das instituições sequer tivessem conhecimento de sua existência.

¹³⁴ Entrevista com Sandra Maria da Graça Pereira, concedida em abril de 2013.

Encontrei indicações sobre a construção de uma sala similar no documento do MEC (2006) que, ao ditar os parâmetros básicos de infraestrutura - ou “organização espacial” -, propunha: “Salas multiuso, com fácil acesso, fácil visualização e localização central constituem extensão do pátio externo, proporcionando flexibilidade de uso e de arranjo interno” (BRASIL, 2006, p. 26).

O que teria levado à extinção daquele espaço e por que teria sido desconsiderado durante tantos anos? Trata-se de questão que só pode ser respondida pelos gestores municipais de então; hoje, não conseguimos identificar os responsáveis por essas decisões.

O que se pode afirmar é que aquela cultura de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, em espaços ociosos, ditada em 1975 pelos documentos nacionais oficiais, mesmo com todo o avanço legal e dos estudos na área, não conseguiu ser superada. Como já indiquei, ainda hoje é difícil garantir outras salas dentro das instituições de educação infantil que não sejam para a formação de grupos de crianças. Assim, “salas livres” ainda são sinônimo de ampliação de atendimento. Observa-se que ações e entendimentos como esses, quando mantido o conceito de ocupar “espaços ociosos”, acabam fazendo parte de uma “cultura de espaço” para esse nível de educação.

Uma comparação com o que aqui chamo de “cultura do espaço”¹³⁵ pode ser feita com a edificação das escolas para a

¹³⁵ Essa orientação foi registrada pelo *designer* e arquiteto Andrea Branzi (2013), que indica a relação orgânica que vincula o *design* e a didática e aborda o “espaço relacional”, que não seria feito por zonas funcionais, mas como espaço que surge da fluidez das zonas. Ao trazer de uma observação realizada no modelo de pré-escola Diana, que também identificou nas outras escolas de Reggio Emilia, esclarece que o lugar onde as crianças aprendem, dormem, trabalham, comem e brincam, não está longe de ser um exemplo de modelo relacional. “O fato de ser uma escola não limita seu impacto cultural ou o valor da prova que oferece em termos não apenas de educação, mas também de **cultura do espaço**, que

escola primária. Neste sentido, Luciano Mendes Faria Filho denuncia:

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. **E, nesse esforço, a escola abandona a criança para construir o aluno** (2000, p. 32, grifo meu).

Se na escola primária, como indica o autor, especificações, regras e preocupações científicas com o espaço colaboram para afastar as características afetivas, na educação infantil a não-disponibilização de outras áreas, salvo as salas de atendimento, reduz as áreas de lazer e ludicidade e também contribui para desde cedo se abandonar a criança em favor da construção do aluno dentro das instituições criadas para que crianças pequenas possam ser educadas e cuidadas.

4.4 OUTROS ESPAÇOS COBERTOS

Seguindo a análise das plantas, surpreendeu-me também ler a palavra *pátio*. Conhecia aquele espaço como “salão ou *hall*”.

Muda alguma coisa? Isso faria muita diferença?

pode produzir, a partir do chão, do interior, através do *design* de microsistemas e estruturas primárias (luz, som, cor, material), uma nova arquitetura e uma nova pólis” (BRANZI, 2013, p. 135, grifo meu).

Agora, esta palavra me reporta imediatamente aos pátios cobertos, já indicados nas plantas de Menezes Vieira, ou temos a percepção de que o sentido atribuído a um pátio é diferente de um sentido dado a um salão de entrada. Poderia a nomenclatura influir no uso? Talvez! O que se pode dizer é que, entendendo-o como salão de entrada ou *hall*, vi, pelas imagens recolhidas, haver sido usado apenas como local de passagem ou para dias de festas e apresentações. *Se de coisas nascem coisas*, como apresenta Bruno Munari (1998), o que seria do *pátio* se não tivesse sido entendido como salão de entrada? Poderia ter sido uma *piazza*, como nas instituições de Reggio Emilia? Lá, esses espaços catalisam muitos tipos de encontros; a entrada torna-se “um ‘cartão de visita’ metafórico, introduzindo e fornecendo informações sobre a escola e seus habitantes” (VECCHI, 2013, p. 137). Um espaço “especialmente interessante devido às suas implicações sociais” (VECCHI, 2013, p. 140).

Sobre ele, Vera Lúcia Silva diz que lembra quando estudou “no Colégio Imaculada, pequeninha, e no nosso pátio tinha umas mesas com cavaletes; eram grandes. Era do pátio, era coberto, e não era fechado”. Perguntada se o que ela estava dizendo significava que ao projetar a creche ela se teria valido das memórias do espaço educativo que conheceu na infância, respondeu categoricamente: “Com certeza; a gente é obrigada a trazer os referenciais”... “coisas que marcam, elas vão gerar uma impressão”, “a arquitetura marca uma criança”.

Com esse entendimento, ela se aproxima da tese de Escolano Benito (1998) sobre o espaço educativo como “mediador cultural [...] em relação à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores”. Nessa perspectiva, sendo um mediador entre a cultura e a criança, pode-se afirmar que o espaço de uma creche necessita ser visto como “um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (ESCOLANO, 1998, p. 26).

O uso previsto pela arquiteta para o pátio coberto em muito se assemelha ao do documento do MEC (2006) no item *Acessos e percursos*, no qual se enfatiza que deveria haver “um espaço acolhedor e de convívio logo na entrada [...] um ‘ponto de encontro’, capaz de congregar pais, crianças e professores, estreitando a relação entre a comunidade e a UEI” (BRASIL, 2006, p. 31-32).

Em sua pesquisa, Maurícia Bezerra (2013) descreve a utilização de um pátio coberto, garantido na arquitetura do *padrão Dinfra*, como “um lugar para brincar”. Ao relatar uma situação vivenciada durante um momento de refeição, mostra como esse espaço colabora para romper com uma prática em que a ordem institucionalizada é “de todos terem de estar no mesmo lugar e ao mesmo tempo” (BEZERRA, 2013, p. 137). Em outro momento, ao analisar “o espaço da creche que se qualifica [...] no compartilhamento das ações entre professores e crianças” como categoria de análise, indica que “o pátio coberto e o parque são os espaços que unem a participação ativa destes 2 sujeitos, de modo a qualificá-los” (BEZERRA, 2013, p. 161). Bezerra traz ainda outros indicativos de que, ao ser planejado pelos professores, esse espaço se revela pela ação das crianças como um “**espaço propício para o uso cotidiano, como lugar multiuso**, para brincar, correr, criar e como expansão do espaço da sala (BEZERRA, 2013, p. 161, grifos no original).

Seguindo a análise das plantas do projeto Ipuf, identifiquei ainda outros espaços como: cozinha, depósito, banheiros masculinos e femininos, banheiros para as crianças, despensa, lavanderia, sala médica e sala de coordenação. Constatei que nesse modelo só há espaço para o trabalho do médico, do diretor, dos serviços gerais e cozinheiras.

Como entender que o trabalho do professor com as crianças não precisaria de outro espaço?

Observa-se, nessa distribuição espacial, haver escolhas e, sem dúvida, motivos para a existência ou inexistência de

espaços específicos, ou para determinadas funções ou tarefas. Viñao Frago (2005) afirma que a inexistência indicaria a pouca consideração ou a escassa importância. Por outro lado, determinados espaços indicam sua relevância inicial e, a ausência, uma utilidade exclusiva daquele tempo.

Em relação à sala para o serviço médico, disse a arquiteta que teria sido apenas uma solicitação, porque esse atendimento já existia. O diretor do Dinfra, Maurício Efe, de seu lado, em entrevista concedida em outubro de 2012, lembrou que sua inclusão pode ter sido “porque antigamente a creche estava ligada à assistência social”, mas que ainda hoje, “na vigilância sanitária, a creche ainda está dentro dos padrões ligados à assistência social e à saúde” e é por isso que “eles pedem enfermaria, coisa que a gente não tem na Educação”. Em sua opinião, qualquer projeto de creche, se pedir aprovação “junto à vigilância sanitária, não passaria por causa desses espaços, que é pela resolução antiga da vigilância”. Interessante pensar em tantos órgãos e em tantas outras demandas, das mais sutis às mais imprescindíveis, que devem ser consideradas em um projeto arquitetônico.

De acordo com Agostinho (2003), um dos limites do projeto IpuF seria o do acesso à lavanderia, que passa pela cozinha, inadequado segundo as normas da saúde, pelo risco de contaminação na preparação dos alimentos servidos às crianças. A primeira coordenadora, quando entrevistada, afirmou ter conhecimento desse fato. Em sua opinião, a ideia dos arquitetos talvez tivesse sido a de fazer com que as pessoas passassem por fora, coisa que na prática “nunca deu certo, pois o pessoal vai se acostumando a fazer o mais fácil”. Lembra ainda que tinham “até tentado criar um carrinho que levasse todas as roupas, as coisas para lavar, só que a gente nunca conseguiu! Não era fácil de conseguir”.

Outro dado constante da planta arquitetônica é que o desenho de jardins internos na planta baixa do projeto do IpuF jamais saiu do papel. O que teria motivado a arquiteta a projetar

um espaço dessa natureza? Estaria relacionado ao objetivo de aproximar as crianças da natureza, tal como na época defendiam os pedagogos da infância? Descobri, na citada entrevista, que o jardim estava ali porque, em seus projetos de casas particulares, sempre desenhava jardins internos para que as pessoas não perdessem a “conexão com a natureza”. Assim, mesmo que não seguisse qualquer teoria pedagógica, projetou um espaço que, em seu entendimento, teria sim uma função educativa. Mas por que os jardins internos foram suprimidos?

De acordo com Sonia Luciano, a planta do projeto Ipuf “foi um modelo”, pois, a partir daquela planta, outras construções puderam ser mais bem executadas, mesmo em outras gestões. Neste caso, só pude concordar com ela no que concerne à sala da direção. Nos outros projetos, normalmente, continua localizada próximo à porta de entrada da creche, às salas seriadas e aos banheiros mistos para as crianças, assim como também permanece o espaço aberto comum, configurando um *pátio* na entrada. A sala para múltiplos usos, o que havia de mais inovador no projeto do Ipuf, foi secundarizada, em detrimento de outras escolhas. A sala do médico, ao ser desativada, teve diversos usos, mas nada disso foi considerado em projetos posteriores. De meu ponto de vista, o projeto do Ipuf poderia ter contribuído muito mais se não tivesse sido silenciado e se tivesse garantido a permanência do que já era inovador. Pelo visto, porém, não conseguiu resistir aos apelos de interesses outros que não os pedagógicos. Confirma-se a indicação de que as alterações na arquitetura deveriam acontecer principalmente pela eficiência ou pela comprovação da contribuição da forma estruturada para a educação pretendida, questão já aventada no Manual de Menezes Vieira (1882).

Quando iniciei esta pesquisa, entendia, seguindo as afirmações de Agostinho (2003), que, de 1981 até 1990, embora houvesse 3 padrões de construção na rede, poucas tinham sido as alterações na estrutura física das creches. Ao

analisar as plantas em interface com os depoimentos dos entrevistados, pode afirmar que houve sim alterações, mas, infelizmente, aconteceram no sentido de reduzir possibilidades e desconsiderar a avaliação pelo uso.

4.5 DE AÇÕES, OMISSÕES, ESCOLHAS, MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS SE CONSTRÓI UMA CULTURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma melhor compreensão do conjunto das orientações, uni num só quadro (Quadro 18) o conjunto das propostas curriculares e suas projeções nas plantas arquitetônicas.

Quadro 18 - Propostas Curriculares e projetos arquitetônicos por administração municipal

Prefeito	Gestão	Nº de creches	Padrão de construção	Documento escritos: Propostas Curriculares
Francisco de Assis Cordeiro	21/02/1979 a 11/04/1983	3	DV	<i>Currículo Pré-escolar - 1981</i>
Cláudio Ávila da Silva	11/04/1983 a 07/11/1984	5	Ipuf e DV	<i>Apostila, escrita em 1982 até 1984</i>
Edison Andrino	1º/01/1986 a 31/12/1988	2	Ipuf	<i>Programa de Educação Pré-Escolar - 1988</i>
Antônio Henrique Bulcão Viana	02/04/1990 a 1º/01/1993	4	DAE e DV	-
Sérgio José Grandó	1º/01/1993 a 1º/01/1997	8	B, DAE e DV	<i>Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular - 1996</i>
Angela Amim	1º/01/1997 a 1º/01/2005	12	A, DV e B	<i>Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal - 2000</i>

(Continua)

(Conclusão)

Dário Berguer	1º/01/2005 a 1º/01/2013	30	CA, MEC, Dinfra, A DV/C M	<i>Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis - 2010; Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2012</i>
---------------	-------------------------	----	---------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base no histórico das gestões municipais do período e nos documentos citados.

Unindo propostas curriculares e modelos arquitetônicos, constatei que somente a gestão do prefeito Bulcão Viana a SME não escreveu um documento curricular, documento-síntese ou orientador do trabalho das instituições de educação infantil. Afora isso, também pude observar o número de creches construídas, municipalizadas, ou ampliadas, e os diferentes modelos arquitetônicos executados em cada gestão. Mas o que revela tudo isso?

Pode-se dizer que as propostas curriculares permitiram revelar as bases teóricas da pedagogia adotada; o mesmo, porém, não vale para as plantas arquitetônicas. Ou seja, não encontrei relação entre os documentos escritos e as projeções dos edifícios, isso quando não se observa relação direta entre as alterações prescritas nos documentos curriculares e as propostas arquitetônicas das mesmas gestões municipais. Neste caso, minha investigação comprova exatamente o oposto do que observaram Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto (2002), quando investigaram a arquitetura dos grupos escolares paulistanos na década de 1960. Lá, segundo puderam confirmar, os arquitetos construíram “belíssimos e marcantes edifícios, fruto de uma arquitetura ousada e eficiente”; por outro lado, constatam que as “propostas pedagógicas permaneceram as mesmas dos períodos anteriores”. Assim, concluem, há uma “clara cisão entre os produtores de espaço, os arquitetos, e os produtores do ensino, os pedagogos, que pouco ou nenhum contato tiveram entre si nessa época”

(BUFFA, 2002, p. 151). Observa-se a mesma cisão aqui em Florianópolis, mas em sentido oposto, pois são os “produtores do ensino” que se destacam pelas inovações pedagógicas prescritas, enquanto os “produtores de espaço”, gestores, administradores, mantêm a mesma postura de períodos anteriores.

Um dado que parece apontar para uma alteração da lógica percebida na rede municipal, e merece destaque pelo refinamento das edificações, aconteceu com a criação de um setor próprio para gerenciar as construções dentro da Secretaria de Educação. Para compreender essa nova maneira de conduzir as edificações, e saber mais sobre tal ação, fui entrevistar o diretor da Diretoria de Infraestrutura (Dinfra). De acordo com ele, em “maio de 2005 foi criado o setor”; em agosto de 2005, o secretário o convidou para assumir o cargo, pois “queria alguém que conhecesse a escola e que fizesse essa ponte com a direção”. Antes, segundo seu relato, na Secretaria de Obras, “o setor técnico, eram só engenheiros”. Normalmente “chegavam na escola e diziam como seria; até os professores nem viam, só quando terminava a obra”; seria algo como dizer: “deixa que eu construo onde você vai trabalhar!” Hoje tal situação não se repete, pois, segundo o diretor, “o meu pessoal aqui só pensa escola; é o nosso setor que constrói e o nosso setor dá manutenção”. Ele ainda reitera a respeito do ganho qualitativo dos “municípios que têm setores especializados que só constroem escolas”, muito diferente daquelas da “Secretaria de Obras que faz posto de saúde, escolas, pavimentação; não adianta, não vai jamais conseguir refinar os projetos lá”. Ele indica como “grande avanço” uma “sacada dessa gestão”, que foi a criação desse setor, porque, antes, “os projetos eram feitos fora daqui, era Secretaria de Obras”. Diante de todos os problemas que a construção e a manutenção representam, “desde que foi criado o setor, também ficou responsável pelas obras e pela manutenção”. Assim o “foco principal é a qualidade do ambiente e a manutenção rápida”. Desde as

telhas, é preciso definição, pois precisam ser fortes para suportar desde “ventos fortes, até crianças em cima do telhado, pegando pipa”. De acordo com ele, portanto, a preocupação passa pelo “estudo dos materiais, se pensa qualidade, sustentabilidade.”

Citando como exemplo “o novo modelo”, indica que este “já sofreu quatro alterações. Por fora é o mesmo projeto, mas por dentro já tem muitas mudanças: alteramos os basculantes, alteramos as luminárias, alteramos a iluminação”. Isso porque este setor “só pensa escola; os arquitetos, as pessoas que trabalham nele, é só escola, toda a fiscalização é nossa, então não tem mais nada na Secretaria de Obras”.

Observei, assim, uma preocupação até no que se refere à adequação nos banheiros, em razão de agrupamento mistos, ainda de acordo com o diretor do Dinfra. As creches mais novas já puderam ter a sala do professor. As mais recentes têm a possibilidade de usufruir de um refeitório, de uma sala do coordenador e de um pátio coberto. Por outro lado, não há até hoje um projeto da rede que tenha reservado um espaço para o sono – um espaço deficitário, já requerido pelo documento curricular de 1996 -, ou uma sala multiuso, como previsto ainda em 1981, na planta do projeto IpuF.

Sobre a forma como a SME tem trabalhado no sentido de melhorar seus projetos arquitetônicos, o diretor afirma que desde a primeira construção desse novo modelo arquitetônico para a educação infantil se fazem visitas *in loco* após o funcionamento da instituição, momento em que se acata “um monte de sugestões das professoras sobre as torneiras, afastamento, altura”. O aprimoramento chega ao ponto de se alterar a bancada das torneiras, que antes eram de 60 cm de altura e hoje, vendo “que tem criança que são muito pequenininhas”, estão “fazendo 3 de 60 e duas de 40, por causa dos grupos mistos”. Essa nova dinâmica, em sua opinião, também “foi bom pra mudar o pensamento da arquiteta que trabalha conosco desde 2008”.

Com a criação, pela SME, do Deinfra em 2005, observa-se maior preocupação com a estrutura física dos espaços oferecidos, o mesmo acontecendo com a promulgação da Lei 01/2009, do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, que “fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina”. Por essa lei, também se identificam alguns avanços com relação ao outro documento, de 1999, no que tange a espaços e recursos mínimos para a educação das crianças pequenas.

Comparando os anos de criação dos documentos curriculares e projetos arquitetônicos, observei que, enquanto os primeiros (os de 1988 e de 1996) promoviam mudanças pedagógicas nas bases teóricas, as plantas arquitetônicas continuam mantendo estruturas que condicionam a práticas pedagógicas que há muito deveriam ter sido abandonadas.

O documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC, 2006) expõe, ao lado da introdução do documento, em corpo inteiro, as fotos abaixo (Figuras 7 e 8), sem identificação, e com características que, como pude observar no próprio documento, contrariam as inovações sugeridas: salas em L de preferência a salas retangulares, e menos corredores (BRASIL, 2006). A segunda imagem, publicada na dissertação de Maurícia Bezerra (2013), é de uma instituição da rede municipal de Florianópolis, construída pelo novo padrão arquitetônico do município (BEZERRA, 2013, p. 122).

Embora se deva apreciar o esforço no sentido de romper ou amenizar a pressão de determinadas “teorias arquitetônicas”, elas ainda são determinantes (Figuras 7 e 8). Observando apenas a primeira imagem, onde não há presença de crianças, como não perguntar: seria uma prisão, um hospital ou uma creche?

Figura 7 - MEC/2006, espaço inespecificado



Fonte: MEC, 2006, p. de introdução.

Figura 8 - Instituição da rede municipal de Florianópolis - novo padrão arquitetônico do município



Fonte: Bezerra (2013, p. 122).

Trata-se, pelo que se pode ver, de uma imagem muito parecida com a de distribuição dos espaços em corredores vista na arquitetura de outras instituições. Mesmo com todas as orientações do MEC, ou dos documentos curriculares, as imagens, pela semelhança, se for para relacionar com uma instituição educativa, parecem seguir a lógica da escola primária aplicada aos edifícios destinados à educação infantil. Uma “cultura do espaço” que, neste caso, além de levar a mudanças, também preserva concepções conservadoras e conservacionistas de educação de um nível de ensino. São dispositivos arquitetônicos - corredores, localização da sala da direção, seriação das salas, organizações espaciais da arquitetura das creches - que simplesmente repetem o da escola primária, “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” (VINÃO,1998, p. 28).

Tudo isso merece ser considerado, mas, no caso da construção realizada pela rede municipal, acabei descobrindo, em entrevista com o diretor do Dinfra, que há aqui no município outros entraves que inviabilizam as propostas arquiteturais mais condizentes com os documentos curriculares. Citando a utilização dos corredores, que chamaram nossa atenção, ele esclarece que em Florianópolis é um recurso ainda muito utilizado, especialmente pelo formato dos terrenos, normalmente estreitos e compridos. Também há especificações dos bombeiros, como a exigência de rotas de fuga, que por sua vez dificultam, e muito, outras possibilidades de construção. Observa-se, mais uma vez, a necessidade de conhecer todo o contexto, pois traz dados que não podem ser simplesmente desconsiderados.

Angela Coutinho e Eloisa Candal Rocha, em 2007, indicavam que seria imperativo romper com a reprodução, fosse de currículos, fosse de práticas educacionais, assim como seria necessário “afirmar a função educativa das creches e das

pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro” (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10). Assim como as autoras, acredito que isso deva acontecer no currículo, incluindo nele também a arquitetura. Também entendo que o desafio para este campo passe pela definição crítica das “bases curriculares para a educação Infantil” (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10). Neste caso, como já pontuei, sem esquecer de incluir a arquitetura e as materialidades à medida que a proposta pedagógica possa considerar a arquitetura como recurso pedagógico (BUFFA, 2002). Afinal, como bem esclarece a historiadora Rosa Fátima de Souza (2007, p. 165), não podemos tomar “como pressuposto natural, os artefatos materiais”, pois eles estão vinculados a “concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional, constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”, que não podem ser desconsiderados. Assim, também pela arquitetura das instituições de educação infantil vai se constituindo a sua cultura.

A maioria dos documentos escritos pela rede municipal deixa implícita a ideia de que o espaço educativo precisaria ser repensado. Considerando espaços, tempos e materiais, prescritos nos documentos curriculares, observa-se que uma cultura da educação infantil foi se delineando para colocar a criança no centro do processo, embora as propostas arquiteturais estejam em compasso diferenciado das inovações defendidas pelas propostas pedagógicas.

É por essa distância, pela ausência de diálogo de muitos anos que estamos defendendo vigilância e atenção para que ao menos a arquitetura não condicione professores e funcionários da educação infantil a oferecer às crianças uma infância pautada por teorias e concepções que contrariam o que propõem e defendem.

Como identificado nas orientações curriculares no município de Florianópolis, alterações conceituais e de concepção impõem alterações no trabalho pedagógico.

Utilizando as palavras de Buffa (2002), os “produtores do ensino” e os “produtores de espaço” devem ser instrumentalizados, devendo uns e outros seguir um processo formativo com a mesma perspectiva teórica. Da mesma forma que a educadora de Reggio, Carla Rinaldi (2013, p. 123), “não estamos procurando um espaço ‘ideal’, mas um que seja capaz de gerar sua própria mudança.” No caso da rede municipal de Florianópolis, estou sugerindo que a arquitetura e os espaços das instituições de educação infantil sejam mais próximos daquilo que preveem os respectivos documentos curriculares. Citando ainda Rinaldi, “[...] é hora de criar esta simbiose entre arquitetura, pedagogia e outras disciplinas, a fim de encontrarmos espaços melhores, mais apropriados.” No caso, entendo ser preciso manter o diálogo, e estar consciente de que “um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou um ser humano ideal não existe; existe somente a criança, o ser humano em relação a suas próprias experiências, tempo e cultura” (RINALDI, 2013), o que significa admitir a possibilidade de se avançar muito mais.

Analisar as escolhas, refletir sobre o que teria levado a elas, bem como o quanto possam significar na constituição de uma cultura para a educação infantil, é também compreender que é de escolhas que a história é feita. Pela relação das propostas curriculares com os espaços arquitetônicos, foi possível compreender, ao longo do percurso histórico, alguns aspectos da experiência da educação infantil e ratificar a trama entre os elementos históricos, arquitetônicos, filosóficos, políticos, ideológicos, culturais, pedagógicos que produzem a cultura da educação infantil da rede municipal.

É importante pensar os espaços oferecidos, assim como jamais esquecer que são as crianças os principais usuários. É urgente uma mudança de mentalidade política em que a educação seja prioridade de todas as gestões municipais. A educação deve ser regida por uma política que independa de governos, *para que a roda não precise ser reinventada a cada*

nova administração nem por pedagogos, arquitetos ou políticos, pois, como ensina Kuhlmann Jr. (2011, p. 6), a história não pode ser compreendida “como uma evolução linear, um recurso à mão para explicar ou justificar propostas atuais”. Devemos combater a ideia de que “o passado teria sido necessariamente atrasado e o que se está fazendo inaugura uma nova era”. Afinal, o que mostra nossa empiria é exatamente o que alerta o autor: não é de agora que “a instituição é educacional; agora se dá importância ao brinquedo e à brincadeira; agora se começará a atender às necessidades da criança”. Como bem esclarece o autor, todas essas são “expressões que, surpreendentemente, podem ser encontradas mesmo em textos de séculos atrás”.

Fica nesse conjunto de ideias - o quanto o conhecimento produzido no passado precisa ser trazido à tona - o que acabo por recolher, revelar e analisar sobre a história apresentada pelos documentos curriculares e arquiteturais escritos e projetados para a educação e o cuidado das crianças pequenas pela prefeitura de Florianópolis desde 1976.

CAPITULO 5
SABERES E FAZERES EM UMA CRECHE
MUNICIPAL: ESPAÇOS, TEMPOS E
MATERIALIDADES COMO ELEMENTOS DO
CURRÍCULO

MÃE

*Renovadora e reveladora do mundo,
a humanidade se renova no teu ventre.
Cria teus filhos, não os entregues à
creche.
Creche é fria, impessoal.
Nunca será um lar para teu filho.
Ele, pequenino, precisa de ti. Não o
desligues da tua força maternal.
Que pretendes, mulher?
Independência, igualdade de
condições...
Empregos fora do lar?
És superior àqueles que procuras imitar.
Tens o dom divino de ser mãe.
Em ti está presente a humanidade.
Mulher, não te deixes castrar.
Serás um animal somente de prazer e às
vezes nem mais isso.
Frígida, bloqueada, teu orgulho te faz
calar. Tumultuada, fingindo ser o que
não és.
Roendo o teu osso negro da amargura.*
Cora Coralina (s/data)¹³⁶

Encontro pressupõe descoberta, curiosidade; também pode ser sinônimo de transformação pela aproximação com o novo, tomada de consciência. A vida é feita de encontros e, neste caso, houve outro encontro, no percurso da pesquisa que

¹³⁶ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/poemas_de_cora_coralina/
Acesso em: 2 abr. 2011.

considero pertinente e relevante inserir como elemento, pela relação com a reflexão da temática investigada. Afinal, se encontrar Juanita, como já escrevi, desencadeou tantas reflexões sobre a infância, diferente não foi *o encontro* com a poesia de Cora Coralina¹³⁷. A poetisa goiana ficou conhecida por escrever sobre o cotidiano. Esse texto, porém, é diferente de todos os outros. Nele, parecia estar escrevendo sobre o cotidiano de algumas crianças, e isso interessava ainda mais¹³⁸. Não podemos negar que conhecer tal poesia-denúncia provocou certa desestabilização. A princípio foi um choque, pois não foi nada confortável saber que a poetisa, que tanto admiro, havia escrito algo assim. Mas, afinal, o que pode haver de inusitado em uma poesia que nos leva a refletir?¹³⁹ Isto não seria muito; talvez seja exatamente o sentido maior da poesia:

¹³⁷ Nascida na Cidade de Goiás, Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889-1985) adotou o pseudônimo de Cora Coralina. Já em 1903 escreveu poemas sobre seu cotidiano; em 1908, cria o jornal de poemas femininos "A Rosa". Era doceira de profissão e membro efetivo de diversas entidades culturais. Produziu uma rica obra, mas somente com quase 76 anos de idade publicou seu primeiro livro de poesias. Em 1983, recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* da UFG, ano em que também foi eleita intelectual do ano. Disponível em: <http://www.paralerepensar.com.br/coracoralina.htm>; http://pt.wikipedia.org/wiki/Cora_Coralina. Acesso em: nov. 2013.

¹³⁸ A vida e a obra dessa poetisa chegaram até a creche Nossa Senhora Aparecida, onde trabalho com a coordenação pedagógica, quando o grupo decidiu conhecer mais sobre a cultura da Região Centro-Oeste do Brasil, em 2011. Ao pesquisar frases célebres e os mais belos poemas, descobri essa poesia.

¹³⁹ Foram muitas as reflexões demandadas por essa descoberta, tantas que, no ano seguinte, a poesia foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche. Essa inclusão ocorreu porque o grupo entendeu que Cora Coralina tinha muito a ensinar; na verdade, não queria esquecer o que um dia ela pensou sobre o lugar onde decidiram trabalhar, sobre como não deveria ser o cotidiano de nenhuma criança. Estando no PPP, haveria mais condições de, ao reler, continuar refletindo, assim como fazer lembrar a todos que chegam àquela creche que não aceitariam aquele tipo de organização.

impactar, desacomodar, provocar meditação e, quem sabe, conduzir a mudanças. Era necessário refletir profundamente sobre o que Cora havia endereçado, não às mães, mas aos educadores da infância.

O que a poesia tem a dizer aos educadores que trabalham em uma creche não é pouco. Não sei se o que escreveu se destinava aos daquele tempo; percebo, porém, sua atualidade, a ponto de nos envolver, aos profissionais da educação infantil que hoje estamos ajudando dia a dia a construir espaços de acolhimento - educação e cuidado -, que chamamos de creche.

Percebe-se no texto uma porção de conceitos, preconceitos, concepções, ideias e valores que deverão, necessariamente, ser situados no tempo e lugar em que foram escritos, além da íntima relação que mantêm com as experiências vividas pela autora. Por outro lado, não posso deixar de perguntar de onde, que referências e experiências Cora Coralina viveu para formar tais opiniões. Na reflexão, observa-se uma forte afirmação de que a educação das crianças deveria ser exercida pela mãe; antes disso, porém, há uma severa crítica ao tipo de instituição onde elas eram “deixadas”. Será que se não tivessem sido *tão frias, tão impessoais*, ela teria mantido a opinião? O que cabe aos educadores refletir acerca das atuais instituições? Em que medida olhamos para os espaços criados para receber as crianças e suas infâncias?

Como supervisora escolar, especialmente agora, na condição de pesquisadora da área da história da educação infantil, percebo a importância de acompanhar o processo histórico das instituições para educar e cuidar crianças pequenas, que ao longo do tempo lhes determinou contornos próprios no nosso país. Disso depende o entendimento de sua composição, além das funções e ações características da contemporaneidade.

Recorrendo mais uma vez ao caso Juanita, entendo que, mesmo congelada, *pode falar*, propor reflexões e

questionamentos sobre a constituição da infância como categoria social. Por seu lado, a poesia de Cora Coralina pode ajudar a refletir sobre as instituições tanto do passado, quanto da atualidade, não somente na pequena Goiás Velho, mas em todo o País. Afinal, o que caracterizaria um espaço frio, impessoal e sem vida das instituições que acolhiam as crianças pequenas no século passado?

Continuando com Cora, para marcar as concepções social e culturalmente implicadas no atendimento às crianças pequenas, percebo no poema “*Minha escola primária...*”, como contraponto, outra concepção. Nele, a poetisa discorre sobre a “escola antiga de antiga mestra” e, entre tantas outras memórias, conclui que “a casa da escola inda é a mesma”. Diz da saudade; cita sua localização; o tipo das portas, do corredor, das salas, das janelas, da cor e dos adereços (CORALINA, 1985, p. 75-77).

Não há como desconsiderar ambas as poesias, pois trazem mensagens que auxiliam na reflexão, hoje, sobre nossas instituições e os espaços oferecidos às crianças, menores e maiores, para viverem suas infâncias. A mesma Cora, que denuncia a impessoalidade das creches, lembra, saudosa, da casa, da porta e até das paredes de sua escola primária. Esta escola conseguiu - por sua estrutura física, pelos materiais e por ser o lugar das primeiras letras - deixar recordações como um dos espaços que marcaram a sua infância.¹⁴⁰

O que Cora Coralina tem a nos ensinar? Primeiro, que as instituições conseguem comunicar às crianças, e suas famílias, concepções a partir de sua estrutura física e da organização. Segundo, que as memórias dos que viveram em

¹⁴⁰ Aqui, trago para reflexão a concepção do espaço denunciado por Cora Coralina; por outro lado, não posso deixar de lembrar que a ideia defendida por ela também reflete a concepção que tem fortes marcas ao longo da história de que as mães seriam as mais indicadas para educar e cuidar das suas crianças pequenas (KULHMANN JR., 2010).

tais espaços também podem ajudar a contar o que essas experiências significaram para cada um deles.

A partir dessas referências, buscarei desentranhar o que os protagonistas de uma creche da rede municipal de ensino – a creche Nossa Senhora Aparecida - teriam a nos dizer sobre as experiências passadas naquele espaço, como buscaram transformá-lo em um lugar de educação de crianças pequenas entre 1987 e 2012.

Para tanto, proponho-me analisá-la de perto. Objetivamente, identificar, mais que a “forma-creche”, a cultura delineada no cotidiano, pelo que é “próprio” e “específico” desse “universo com forma própria” (FREITAS, 2007, p. 10).

Considero, nesta análise, as contribuições da formação em serviço oferecida pela rede municipal aos educadores; os documentos curriculares; os estágios dos alunos do Curso de Pedagogia - habilitação em Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); finalmente, uma pesquisa de pós-graduação (nível de mestrado) da Ufsc, realizada nesta instituição¹⁴¹.

Entendo que tais contribuições colaboraram para a alteração, das concepções de criança, da infância e da educação infantil e, conseqüentemente, influenciaram, desde o seu início, as alterações/adaptações dos espaços físicos, tempos, mobília e outros materiais pedagógicos.

Como fontes de análise, selecionei documentos escritos e iconográficos; incluí testemunhos de 6 professoras, 6 diretoras, uma auxiliar de sala¹⁴², 3 crianças que viveram nessa

¹⁴¹ Acho por bem não informar o título, ano e autoria da pesquisa, pois, quando ela foi realizada, o nome da instituição não foi revelado. Como nosso objetivo é refletir sobre como a creche investigada reagiu depois de tomar conhecimento da pesquisa, julgo conveniente não desconsiderar essas aprendizagens.

¹⁴² A referida profissional trabalha como auxiliar de sala há 26 anos em outra creche, com a mesma arquitetura da que investigamos. Omiti, por ética, o

instituição, hoje mães de crianças matriculadas na creche, além de 3 mães dessas crianças, hoje avós.

A estruturação da investigação contempla vários testemunhos, posto que “o acontecimento, o evento em História não é [...] um dado transparente, que se ofereça por inteiro, ou em sua essência”. É um enredo ou “tecido tramado e refeito pelo historiador” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 63). Da trama dessa história, interessa a possibilidade de ter, juntamente com as de outras fontes, as memórias de alguns protagonistas como mais um documento a ser interpretado.

Acredito, dispondo desse conjunto de dados, poder conhecer a história e as ações realizadas num espaço educativo para a pequena infância, na visão de adultos e crianças. A entrevista das crianças de ontem/adultos de hoje fornece a memória como alternativa, imprescindível para informar o quanto aquele espaço possa ter marcado suas infâncias (PORTELLI, 1981).

Convém frisar, ainda, que a arquitetura e a mobília da creche foram aqui consideradas como ações do campo do forte - *tipo estratégico* -, e os usos feitos pelos protagonistas como ações do *tipo tático*, de acordo com a concepção de Michel de Certeau (1994).

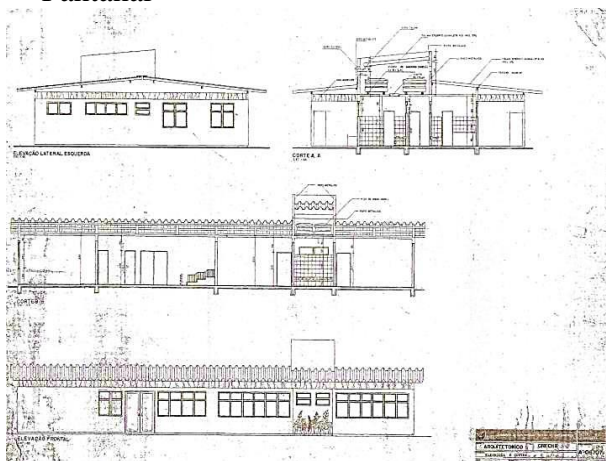
5.1 MARCAS DE SINGULARIDADES: UM PROJETO ARQUITETÔNICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS EM 1981

Como se pode constatar, a planta apresenta todo o planejamento da estrutura externa, juntamente com a planta baixa da parte interna da creche, que, como já havia sido alertado pela arquiteta Vera Lúcia, foi apenas “carimbada”.

nome da instituição e da profissional, a qual será identificada aqui como Alfa.

Destaca-se a reprodução da cozinha que dá acesso à lavanderia e à arquibancada no pátio, também registrado no capítulo anterior. A sala médica e a sala multiuso foram igualmente reproduzidas. Quanto à primeira, embora tivéssemos questionado sua permanência (já que em 1987, ano de inauguração das duas últimas creches construídas segundo esse modelo, já não mais se contratavam médicos), é preciso reconsiderar tal fato. De posse das plantas arquitetônicas, percebe-se que o projeto foi realizado em 1984, época em que ainda se prestava atendimento médico. Seu uso, portanto, fazia sentido no projeto. Já a sala multiuso foi reprojetaada sem sequer ser questionada; provavelmente porque, pela proximidade com o banheiro, podia ser usada como sala comum.

Figura 9 - Planta da fachada creche Nossa Senhora Aparecida – Pantanal



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Florianópolis, arquivado na biblioteca do IpuF.

De acordo com a arquiteta, ela não tomou conhecimento do fato de que o espaço não estava sendo utilizado conforme

fora previsto. Segundo assegurou, se informada, talvez pudesse ter previsto a colocação de louças adequadas ao tamanho das crianças no banheiro que fica ao lado, desenhando a abertura da porta para dentro da sala, o que acabou acontecendo na reforma de 2001.

Figura 10 - Planta baixa com detalhamento da implantação da creche Nossa Senhora Aparecida

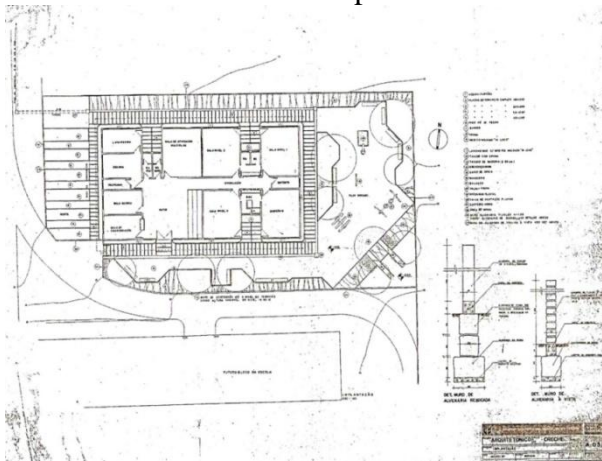


Imagem ampliada encontra-se em cópia digitalizada no CD em anexo.
 Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Florianópolis, arquivado na biblioteca do IpuF.

A arquiteta revela aqui a preocupação indicada já na primeira obra com relação ao cuidado em não agredir o ambiente que receberia a obra. Apesar de haver informado que a parte interna do projeto fora apenas copiada, o mesmo não aconteceu com a parte externa, pelas particularidades que continuam indicando preocupação com o meio ambiente.

Nesse detalhamento externo, pude perceber o que outras plantas não davam conta de elucidar. Chama atenção a horta, projetada na parte frontal da instituição; a reocupação com os equipamentos do parque, além da colocação de bancos e do aproveitamento das elevações do terreno onde foi projetado o

plantio de grama, embora faltem indicações para o plantio de árvores.

Em volta de toda construção há calçadas e, em torno delas, há sugestão para a colocação de pó de pedra e gramado. Todo o espaço externo foi planejado, mas a obra não obedeceu exatamente ao projeto. Posso citar, especificamente, a horta e os jardins internos, que jamais existiram, como o comprovam as fotografias. O curioso é que justamente estes 2 espaços foram pensados pela arquiteta para possibilitar o contato das crianças com a natureza. Mais curioso ainda é considerar que o documento curricular de 1981, como destaquei no capítulo 3, insistia em atividades relacionadas à organização e ao cuidado com canteiros, com a colocação de flores e plantas nos vasos, bem como com a visitação a parques, jardins, hortas e pomares. Por que razão esses espaços não foram construídos? Isto não está claro. Nada foi construído no espaço projetado para o jardim interno; ficou apenas um espaço com uma saída de água, que ninguém sabia explicar para quê. No lugar em que deveria haver uma horta, nasceu uma quadra cimentada. Numa pesquisa de pós-graduação, realizada na instituição em 2001, a pesquisadora questionou o fato de adultos e crianças terem de conviver “num espaço que privilegia a dureza do cimento”. Observa: “Parece que os arquitetos ‘esqueceram’ o paisagismo na creche real que as crianças frequentam”. A partir da entrevista com a arquiteta, constatei que não foi ela, como supôs a pesquisadora, que teria esquecido o paisagismo ou as orientações curriculares. Que teria então acontecido?

Apesar de não ter sido construído o jardim interno, as fotografias revelam a presença de plantas dentro da creche. Ao ser questionada sobre este fato, a diretora, Sandra Pereira (1987-1992), afirmou que era para dar vida ao espaço, pois, “sem elas a creche ficava muito morta”.... “Eu acho que a criança, ela já vem do morro, ela tá com aquela vivência de uma casa ser colada a outra, muita pedra, né?” Em sua opinião, as crianças “têm que aprender também a viver com as árvores,

a viver com as plantas, então a gente queria enfeitar mais”. Ou seja, em seu entendimento, o espaço era ornamentado com plantas para aproximar as crianças da natureza e embelezar o ambiente.

Descobri, posteriormente, que, no início, a creche contava com uma horta. Ficava em um espaço em frente à escola Beatriz, onde, anos mais tarde, foi construído o ginásio. Sandra lembra que “a horta era tão linda que até hoje eu não consigo esquecer; aquilo fica na minha lembrança a vida inteira; ela dava alfaces enormes, repolho, beterraba, couve”. Ela também lembra que as crianças sempre iam lá. Era gerenciada pelos serviços gerais e contava até com “um agrônomo da prefeitura que ia sempre lá explicar pra ele como”. “Em algum momento (a diretora não lembra quando), o projeto da horta foi interrompido por falta de recursos.” Com o passar do tempo, sua utilidade foi questionada mesmo nos documentos curriculares, de tal forma que o espaço foi destinado à construção de um ginásio de esportes.

Todavia, posso afirmar, depois de cruzar todas as fontes dessa parte inicial da investigação, que a proposta curricular foi seguida, pelos menos nos primeiros anos, e que talvez a opção de cimentar o local reservado à horta se possa explicar pelo fato de se haver garantido outro espaço para ela em local próximo à creche. O que pude entender com o que aqui ficou revelado é que, na execução e uso de projetos arquitetônicos, sempre houve e haverá, hoje como ontem, decisões e questões a discutir. Assim como Cora Coralina denunciou a frieza, a pesquisadora, referida acima, denunciou a dureza. Eu indico que é necessário pesquisar entre o projetado e o executado, seja nas prescrições das plantas arquitetônicas, seja nos documentos escritos, pois há lacunas que não podem ser desconsideradas. Segui procurando, nessa história, com adultos e crianças reais, o impacto das orientações na vida vivida de uma creche real, ou seja, na efetivação de um currículo real.

5.2 LOCALIZAÇÃO, PRÉDIO, PESSOAS: MARCAS INICIAIS

A creche, inaugurada com o nome de *Creche Pantanal*¹⁴³, está situada na servidão Crescêncio Mariano, s/n, no bairro Pantanal, na região Centro, da Ilha.

Figura 11 - Vista aérea do bairro Pantanal



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=localização+do+bairro+pantanal+em+florianópolis>

O bairro pode ser dividido numa parte alta e numa parte baixa. Na parte baixa, junto à rua principal, moram as pessoas com maior renda. Já na parte alta, nos morros, há uma maior concentração de moradores com menor poder aquisitivo. A creche está posicionada na parte baixa, bem próximo à Rua Deputado Antonio Edu Vieira, que atravessa todo o bairro. Foi

¹⁴³O nome da instituição tem algumas contradições. A placa de inauguração, fixada na parede da creche registra: CRECHE PANTANAL. Já a primeira diretora relata que o nome de creche Nossa Senhora Aparecida teria sido uma solicitação sua à primeira coordenadora da Educação Infantil, por sua devoção à santa. Por outro lado, investigando nos documentos existentes na SME, encontramos o decreto nº 312/85, assinado pelo prefeito Aloísio Piazza, cujo Artigo 1º cita: “Fica denominada ‘CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA’ a unidade escolar localizada no Bairro do Pantanal, nesta Capital”.

construída ao lado da Escola Municipal Básica Beatriz de Souza Brito, nas proximidades da Universidade Federal de Santa Catarina. O bairro conta, ainda, com um Conselho Comunitário, criado em 1984, que divide espaço com um posto de saúde mantido pela prefeitura. A comunidade conta com poucos serviços sociais; não há praças ou jardins públicos, embora o *campus* universitário ofereça ampla área verde. Das empresas, destacam-se a Eletrosul, em funcionamento desde 1978, a TV Barriga Verde e uma clínica (maternidade) particular.

Nos arredores há alguns restaurantes, postos de gasolina, bares, panificadoras com mercado e farmácia, mas não há supermercados ou livrarias.

Tabela 1 - População Infantil do Bairro Pantanal em 2000 e 2010

FAIXAS ETÁRIAS	QUANTIDADE - 2000	QUANTIDADE - 2010
Crianças com menos de 1 ano de idade	50	38
De 1 ano de idade	52	36
De 2 anos de idade	61	33
De 3 anos de idade	53	45
De 4 anos de idade	63	21
De 5 anos de idade	62	27
De 6 anos de idade	66	27
Total de crianças de 0 a 5 anos	407	227

Fonte: IBGE/Censos.

Um fato que impressiona é de o bairro Pantanal nunca ter conseguido eleger um representante na Câmara de Vereadores. Para obtermos mais informações acerca da demografia do bairro, consultamos os dados fornecidos pelo censos de 2000 e 2010 (Tabela 1)¹⁴⁴. Esses dados revelam que o bairro possuía, em 2000, 407 crianças na faixa etária de 0 a 6

¹⁴⁴ Dados de décadas anteriores não foram encontrados, pois não eram recolhidos separadamente por bairro.

anos de idade. Considerando que a creche atende a um número aproximado de 100 crianças, naquela época havia mais de 300 crianças no bairro sem atendimento. Mesmo que em 2010 o censo indique 227 crianças no bairro Pantanal (uma considerável redução), naquele ano ainda havia mais do que o dobro de crianças sem condições de frequentar a educação infantil no seu bairro, pois a creche Nossa Senhora Aparecida é a única instituição de educação infantil há 26 anos, e desde lá mantém o mesmo número de salas.

A escolha do local para a construção da creche, segundo a primeira diretora, Sandra Pereira, se deveu à sua proximidade com a Escola Beatriz, onde já funcionava um NEI, com 2 salas. Parte do terreno já era da PMF; a outra parte foi doada por um vizinho, “*seu Altino*”.

Parece-me interessante correlacionar os motivos da escolha, o local da creche (e dos grupos escolares, em geral, no Brasil), aos das escolas-referência que adotei neste estudo, ou seja, às da Reggio Emilia. Lá, a localização dos prédios sempre foi decidida por arquitetos e pedagogos, que, entre outros critérios, elegeram como um dos principais o relacionamento da instituição com a comunidade junto à qual a obra é inserida. Já em nosso município prevalece a disponibilidade de local.

Sobre os motivos da sua construção, soube, por sua primeira diretora, que a mobilização aconteceu muito mais por iniciativa de Catarina Maria Silveira dos Santos, então diretora da Escola Beatriz de Souza Brito, do que por uma mobilização dos moradores. Como a “comunidade estava crescendo, ela queria muito uma creche; então ela batalhou por essa creche”. A pouca mobilização dos moradores, segundo ela, se deveu ao fato de que “as mães do morro não tinham aquela coisa de trabalhar fora”. “Depois da construção da creche é que elas começaram”, pois, naquele tempo, “quando foi construída a creche, era obrigação da mãe trabalhar fora, pois para a criança poder entrar na creche a mãe tinha que estar trabalhando.”

Sobre o concurso, ela enfatizou que na época a prefeitura priorizava a contratação de pessoas que morassem na comunidade, já que “seria muito mais prático pras pessoas e pra prefeitura quanto a ônibus, alimentação, tudo isso seria melhor pra eles”. A primeira coordenadora, Sonia Luciano, confirmou a informação ao falar sobre a organização do quadro funcional em 1976. Ela dizia que o fato de essas profissionais serem conhecidas das crianças ajudava muito: “Era aquela figura que todas as crianças curtiram e que nos ajudava muito na época da adaptação, que atendia às crianças”. Citando especialmente o caso das merendeiras, destaca que as crianças as tinham como “matriarcas”.

O quadro de funcionários era composto de professores, auxiliares de sala, serviços gerais, merendeiras, auxiliar de direção, coordenador pedagógico¹⁴⁵ e direção. No concurso para contratação dos professores foi diferente. Para ocupar o cargo de auxiliar de sala, bastava ter o primeiro grau completo; para o cargo de serviços gerais e merendeira, bastava ser alfabetizado. Todos esses funcionários pertenciam ao quadro celetista e foram classificados através de concurso público realizado na Escola Beatriz. 10 professoras foram contratadas, com carga horária de 20 horas semanais, já no primeiro concurso público, realizado em fins de 1986. Em 1981, havia-se criado a habilitação em Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina; em 1985, formou-se a primeira turma. Assim, embora para a ocupação do cargo de professora bastasse ter o segundo grau

¹⁴⁵ O estudo de Waltrick (2008) faz alusão à equipe de “supervisão multidisciplinar” presente no projeto da divisão pré-escolar (1976-1985), mas não trata do projeto desenvolvido na gestão do prefeito Edison Andrino, quando foi criado o cargo de coordenador pedagógico. Sua pesquisa aborda substancialmente o trabalho de supervisão escolar adotado na educação infantil a partir de 1998. Há, então, um hiato, nessa parte da história, que requer maior atenção de outros estudos.

com habilitação no magistério, nove das 10 professoras efetivas na nova creche já tinham curso superior completo. Dentre elas, 6 haviam concluído o curso na UFSC. Não pude desconsiderar que esse fato indicava um diferencial para a época. Outro diferencial foi a contratação via concurso público, especialmente levando em conta que uma década antes as primeiras professoras da rede haviam sido convidadas a participar do novo projeto.

5.3 UM PADRÃO ARQUITETÔNICO REINVENTADO PELO USO: A CRECHE “SE FAZENDO”

Quando a creche Nossa Senhora Aparecida foi inaugurada, já havia passado mais de uma década da inauguração da primeira instituição da Rede Municipal de Florianópolis. Em 1987, a SME já gerenciava 8 creches, além de 26 NEIs, atendendo a 2.098 crianças (OSTETTO, 2000). Do arquivo fotográfico da creche Nossa Senhora Aparecida, destaca-se a imagem do ano de 1989, que retrata as primeiras professoras e os funcionários.

Sentados na arquibancada projetada pela arquiteta, os profissionais marcam suas presenças na história desse espaço, sobretudo como pioneiros. No verso da fotografia, está a data de 12/06/1989, o que indica o final do primeiro semestre do segundo ano de funcionamento da creche. Em primeiro plano aparece o grupo composto pela diretora, as professoras, as auxiliares de sala, serviços gerais e merendeiras.

Figura 12 - Professoras e funcionários da creche Nossa Senhora Aparecida (1989)



Fonte: Acervo pessoal de Ana Maria Fernandes.

Se comparado a outros registros, realizados em diferentes instituições educativas, especialmente em distintos períodos históricos, na imagem acima podemos observar que a composição das pessoas foi aleatória, ou por aproximação com seus pares, de maneira que não há como evidenciar, pelo lugar que ocupam na imagem, o cargo exercido na creche, sendo praticamente impossível identificar quem é quem: nenhuma hierarquia parece ter sido observada nessa formação. Horizontalidade de atribuições e espírito de coletividade parecem, pelos relatos, ter deixado raízes na cultura dessa instituição.

Não consegui levantar o nome de todos os que atuaram na creche ao longo de sua existência; apenas o nome das diferentes diretoras pode ser aqui registrado.

Quadro 19 - Nomes e períodos dos profissionais que ocuparam o cargo de direção

Período	Nome	Forma como chegou ao cargo	Tempo de permanência
1987 a 1992	Sandra Maria da Graça Pereira	Indicada	5 anos
1992 a 1996	Adriana de Souza Broering	Indicada e posteriormente eleita em 1994, na 1ª eleição da Rede Municipal	3 anos
1993 –fev./ jun.	Cristiane Conceição Boing	Substituição por licença-maternidade	4 meses
1996 a 1997	Nádia Daura Martins Vieira	Indicada e posteriormente eleita em julho de 1996	1 ano
1997 a 1998	Lélia Maria Cassol	Indicada para terminar o mandato da diretora eleita	1 ano
1998 a 2000	Vera Nory	3ª diretora eleita	2 anos
2000	Eli Terezinha Januário	Indicada até que o processo eleitoral fosse restabelecido	4 meses
2001 a 2004	Inelve Maria Favaretto Garbin	4ª diretora eleita (por 2 mandatos)	4 anos
2005 a 2010	Márcia Kock Viana	5ª diretora eleita (por 3 mandatos)	6 anos
2008 - fev./ago.	Fabiana Gonçalves	Em substituição à licença-maternidade da diretora	6 meses
2011 a 2016	Caroline de Gouvêa Mosimann	6ª diretora eleita	Ficará 6 anos

Fonte: Dados recolhido do PPP da creche e quadro elaborado pela autora.

Ao longo da história, nos outros níveis de educação o cargo de diretor é marcadamente ocupado por homens. Já na educação infantil, desde o Caetano de Campos inaugurado em

1896, indicado como o primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo, a diretora é uma mulher. Fato semelhante é percebido na trajetória da educação infantil da rede municipal. Prova-o a listagem que consegui elaborar das direções das 4 creches de mesmo padrão arquitetônico, com a qual registrei que em apenas uma delas houve um administrador do sexo masculino.

Inicialmente, o cargo de direção era ocupado por pessoas indicadas pelo prefeito. Como relatou a primeira diretora Sandra Pereira, ela teve que “*aprender a ser diretora*” e para isso contou com a colaboração de outra, mais experiente. Isso também porque a educação das crianças pequenas era “algo novo no nosso município”. Segundo relata, ia até a outra creche e lá aprendia com a outra diretora e “aproveitava para ver o que as professoras da outra creche faziam”. Ao voltar com “algumas novidades, algumas coisas, eu dizia, oh, isso tá errado, isso é assim.”

Atualmente, a rede municipal realiza cursos de formação para diretores antes de assumirem seus cargos, embora ainda seja comum a prática de aprender com outro profissional mais experiente. Merece destaque, quanto a este particular, Maria Helena Bastos (2011, p. 58), quando, em sua pesquisa, cita Marie Pape-Carpentier, que em 1833 “escreve sua primeira obra pedagógica destinada à direção” das salas de asilo. Estes dados me levam a observar que há muito mais tempo do que supunha a posição de diretor de uma instituição de educação para crianças pequenas era percebida por sua importância pedagógica.

Na creche investigada, o cargo de direção foi ocupado até o ano de 2012 por 11 mulheres. A vacância do cargo, seja por licenças-maternidade, ou por desistência, em alguns momentos oportunizou a ocupação do cargo por pequenos períodos.

Esta creche participou ativamente desde a primeira eleição para direção em 1994. Desde aquela época, criou seu

próprio quadro funcional, composto de professoras, auxiliares de ensino e auxiliares de sala que participaram de um processo de comprometimento e conscientização, para que de dentro das instituições saísse o profissional que se dedicaria a essa função.

Um fato bastante marcante na luta da categoria pela manutenção desse direito, adquirido na gestão da Frente Popular, foi o movimento acontecido durante o governo da prefeita Ângela Amim, quando, em 2000, a prefeita quis retirar o direito adquirido pela comunidade educativa de eleger o seu diretor. Este encaminhamento repercutiu junto aos profissionais da educação. Em razão de sua mobilização, culminou em represália contra alguns profissionais: a punição, em processo administrativo da diretora da creche Nossa Senhora Aparecida, a professora Vera Nory que acabava de deixar o cargo.

Observando a primeira imagem com o primeiro grupo de trabalho e, posteriormente, o quadro com todas as direções dessa creche, dei-me conta de que são, essencialmente, as pessoas e suas escolhas que constroem as histórias que uma instituição pode contar.

5.3.1 História contada pelas primeiras materialidades: a ação dos sujeitos constrói o lugar

As fotografias das instituições de educação infantil formam uma documentação visual que preserva e transmite a memória coletiva do grupo:

A fotografia é indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto, ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, um e só um enfoque da realidade passada: um aspecto determinado (KOSSOY, 2001, p. 107).

Assim, apesar do apelo visual, a presente investigação pretende fundamentar-se na articulação entre o imagético, unindo-o a todo o contexto histórico, diferentemente do processo de só admitir como válidos fatos históricos registrados em documentos oficiais. Trabalhei com outras fontes, como a fotografia e as memórias de protagonistas, conjunto que ajudará a compreender como esse espaço foi se transformando em lugar ao longo da sua trajetória.

Selecionei imagens das salas das crianças maiores, assim como fiz uma seleção de imagens da sala do berçário. Pelas materialidades enviadas pela SME e pelo uso que delas se fez, foi possível identificar singularidades a respeito de concepções de criança, infância e trabalho na educação infantil, próprias daquele grupo de educadores.

O que esta imagem (Figura 13) pode comunicar? Primeiramente, que se trata de um grupo de crianças pequenas e de uma mulher jovem; alguns trazem adereços, ou trajes juninos. A maioria das crianças está sentada sobre um colchão posicionado na frente de um espelho. Aparecem ainda, na imagem à direita, a ponta de um móvel branco; à esquerda, parte do que lembra um armário de cozinha. Sobre esse último, visualizamos uma mamadeira com suco, um prato de alumínio e outros materiais não identificados. Por que me interessa tal imagem e por que me permiti descrevê-la? Na verdade, ela conta muito sobre o início da história dessa instituição, assim como pode ajudar a refletir sobre o que me interessa nessa pesquisa: pensar sobre arquitetura, espaços, tempos e materiais. Ela comunicaria tudo isso? Digo que sim. Começo pelo quadro para acompanhar o desenvolvimento: as sobras da uma alimentação, o fato de ser um dia festivo. Por todos esses aspectos, a imagem *fala* dos tempos. De tempos individuais, de rotina, de tempos padronizados.

A decoração, à altura dos adultos, também expressa, e ajuda a contar, uma concepção de um espaço educativo.

Das materialidades, destacaria a mamadeira, pela especificidade requerida para essa faixa etária: uma cultura material necessária deste nível de educação, e só a ele apropriada.

Figura 13 - Crianças na sala do berçário em 1989



Fonte: Acervo pessoal de Ana Maria Fernandes

O colchão de casal e o outro móvel mais aparente indicariam adaptações das materialidades requeridas para essa faixa etária. Quando vejo o espelho, lembro imediatamente da sua primeira indicação no documento curricular de 1988. Percebo que em 1989 ele já estava dentro daquela creche e podia mostrar, juntamente com o colchão, que havia elementos materiais que não poderiam ser dispensados se admitida determinada concepção de educação infantil.

O que acabo de descrever é o que a imagem nos apresenta. Fui procurar saber mais sobre ela. Pelos relatos da primeira diretora, descobri que o colchão de casal que aparece na fotografia do berçário era da casa dela. Como ela mesma relata, “eu mudei alguns moveis, e levei esse colchão para a creche. [...] Mais tarde compramos uma capa, com o dinheiro da APP”. O espelho teria sido também comprado com recursos da APP, por solicitação das professoras. A professora Vera

Nory¹⁴⁶ recorda como foi e diz que “primeiro foi comprado espelho para os bebês (na época só o berçário tinha espelho). A gente tinha estudado isso, que era importante, que as crianças pudessem se ver, aprender com o outro”¹⁴⁷. Essas informações me levaram a perceber que, de fato, nem todos os móveis e equipamentos indicados nas plantas arquitetônicas, assim como todas as materialidades recomendadas nas propostas curriculares anteriores à inauguração da instituição haviam sido disponibilizados. Outro dado importante é que, diante da escassez das materialidades, houve um forte movimento de mobilização que envolveu toda a comunidade. Ela lembra que o contato com as empresas se deu por intermédio de pessoas conhecidas. Na realidade, segundo suas próprias palavras, “a prefeitura só mandou algumas mesinhas, cadeirinhas, os colchões, os berços, as panelas pra comida. [...] o restante tudo foi do INPS e da Eletrosul”. Ela afirma que “tinha uma conhecida no INPS; ela conseguiu trazer muita coisa pra gente [...] eram coisas que estavam sendo tombadas; daí ela trazia, pedia pra divisão”. Assim, segundo relata, “quando o material chegava na creche, fazia-se uma adequação”. A diretora fala: “A gente arrumava; inclusive, nós ganhamos pro berçário um balcão branco, que na época até todo mundo achou que tinha sido feito”. Diz que quando precisavam de alguma coisa, “a gente corria atrás”. Lembra que era especialmente pela solicitação das professoras que ela se guiava: “Elas também iam, mas quando diziam pra mim, eu fazia o que podia, ia na prefeitura, ia na Eletrosul, ia no INPS, sabe, ia na comunidade, ali o Paulo Vanderline, que é uma das pessoas que ajudava bastante, o seu Nelinho”.

¹⁴⁶ A professora Vera Nory trabalha nessa instituição desde a sua inauguração. Passou pela direção da creche e se aposentou em 2013, depois de mais de 26 anos de trabalho. Ela foi entrevistada. Segundo pude observar, teve uma atuação diferenciada no que se refere a perceber e defender que o espaço fosse um “bom educador”.

¹⁴⁷ Entrevista com Vera Nory, concedida em novembro de 2013.

A primeira diretora indica que “os pais ajudavam bastante”. Utilizavam as reuniões de pais, comunicavam o que seria prioridade e, então, compravam. Ela esclarece que as cortinas, indicadas no documento da rede municipal de 1976, e nunca mais referenciadas, também foram feitas “com o dinheiro da APP [...] assim, tudo que era de melhor, a gente ia colocando, os espelhos nas salas”; já os tapetes foram doados pela comunidade. Os brinquedos foram conseguidos através de doação dos funcionários da Eletrosul. Por intermédio do diretor da empresa, eles fizeram uma campanha, mas os funcionários da creche também teriam participado. Quando indago sobre o que mais teria vindo da SME, ela indica que “com a prefeitura conseguimos alguns livrinhos”, porque, segundo ela, “estavam abrindo a outra creche do Itacorubi”. Pelo que ela recorda, “eles estavam tendo muitos gastos”; como não desejavam “ter muitos gastos, deram bem pouca coisa”.

Cruzando este depoimento com as plantas dos mobiliários e equipamentos, constato que nem todos os materiais arrolados foram entregues à creche. Os registros fotográficos indicam que não foram feitos armários, estantes, murais, cabides, prateleiras. De acordo com a diretora já citada, a prefeitura entregou basicamente “só a estrutura física”. As materialidades, unidas a um pouco de sucata, poderiam ter satisfeito a outros educadores, mas não àquele grupo, quase todo com formação superior e ansioso por colocar em prática o que tinha acabado de aprender na universidade. Neste sentido, a solicitação do espelho pelas professoras é emblemática: reflete o desejo de trazer para a creche as materialidades recomendadas pelo documento curricular de 1988 e, certamente, o que haviam aprendido na universidade.

Claro está que, para inaugurar uma instituição de educação infantil, é necessário muito mais do que a construção de um espaço e a disponibilização dos materiais. A educação de crianças pequenas requer uma materialidade específica e

própria, sem a qual é impossível viabilizar um projeto educativo conforme previsto nas propostas curriculares.

Observando o cuidado empreendido na aquisição dos materiais no projeto iniciado em 1976, chama atenção saber que na inauguração dessa creche pouca coisa havia sido encaminhada pela PMF. Questionada sobre as razões de a SME não ter considerado a mobília e/ou outros materiais na entrega da creche em 1987, Sônia Dutra Luciano, a primeira coordenadora, disse: “Na época, a compra dos materiais não passou mais pela minha mão, e acabou a história que eu consegui comprar os brinquedos e aí passou da época da licitação; a partir de 80, mudou tudo!” Ponderou também a perda da autonomia financeira do setor: “Fazíamos o projeto; tínhamos o dinheiro; fazíamos a previsão, mas não passava uma mosca morta,” haja vista a criação de um órgão específico para a aquisição dos materiais. Pelo que pude entender, a necessidade de licitação afastou a intervenção dos pedagogos de compras mais personalizadas. Pelo que pude observar, desde o início na década de 1980 até os dias atuais, a aquisição dos materiais ainda é questão bastante polêmica.

Para compreender a forma como foi desencadeada a ocupação dessa creche, recolhi as memórias das primeiras professoras através de questionário. Das 10 primeiras, consegui manter contato com 8, e, dessas, 6 se dispuseram a responder as 15 perguntas.

A professora Ilona, coordenadora pedagógica da creche, ao olhar a planta arquitetônica que acompanhou o questionário a ser respondido, afirmou ter lembrado “de um tempo de paixão pela educação das crianças pequenas, de um grupo de professores que se efetivavam na rede municipal e queriam pensar o trabalho, de disponibilidade e de coletivo”. Acrescenta ainda que, “diante de muitas faltas, entre agulhas, linhas, máquina de costura, tesouras, espuma, tecidos,” o grupo criou “para as crianças, bem como para si [...] almofadas, minhocões, cortinas, brinquedos e jogos, régua para as mochilas”. A

professora Carmem Vera afirmou não lembrar como eram as salas, nem da mobília, mas de “que não havia brinquedos e como uma das primeiras ações do grupo (direção, professores, auxiliares e demais funcionários) foi a de construir brinquedos”. Admite que, “embora com outras concepções de criança e infância [...], posso dizer que eram profissionais, crianças e famílias sujeitos da relação pedagógica.”

Identifico aqui uma grande preocupação em criar materiais para ampliar as possibilidades de experiências das crianças. Não pude deixar de relacionar com a célebre citação de Gilles Brougère:

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. [...] O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados (1995, p. 105).

Depreende-se, desses depoimentos, que a adequação ao mobiliário descrita pela primeira diretora, assim como os mutirões para confeccionar brinquedos e jogos educativos (movimento coletivo - lembrada por outras professoras - que envolveu direção, professores, funcionários e pais em prol de um único objetivo, no sentido de conseguir a doação de brinquedos e oferecer as melhores condições às crianças), tinha bases na teoria construtivista, defendida naquele momento tanto na universidade quanto na formação em serviço, desencadeada na rede municipal a partir de 1986, culminando no documento curricular de 1988. Objetivei constatar se essa postura foi incorporada à cultura da creche, ou seja, se este “modo de fazer” permanece até os dias atuais.

Já na época da inauguração da creche, as ações do tipo tático aconteceram contra a estratégia, imposta, neste caso, pela falta dos materiais, que poderiam sugerir uma conformidade. Com a mobilização, os profissionais da creche Nossa Senhora

Aparecida, ao que tudo indica, foram criando, golpe a golpe, uma resistência e indicando que havia possibilidade de manobrar o que parecia dado. Posso creditar a essa iniciativa uma marca criadora, inventiva e de inconformidade com o que se oferecia. Sem dúvida, cabe no que Certeau (1994) chamou de astúcia. Foi assim que as crianças que moravam numa ilha não precisaram brincar numa creche deserta.

5.4 IMAGENS E MATERIALIDADES: CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Encontrei poucas imagens de registros da sala das crianças maiores anteriores ao ano de 1996. Segundo a professora Vera Nory, em entrevista concedida em setembro de 2013, “a máquina fotográfica antes batia só 4 fotos e, além disso, era muito caro revelar foto”. Com efeito, *pari passu* com a popularização da máquina fotográfica, percebo que foi sendo ampliado o uso da fotografia para mais que simples e convencionalmente registrar um dia festivo, ou um momento em que todos estivessem parados olhando para a câmera, “fazendo pose”. A fotografia passou a ser vista no trabalho junto às crianças como um recurso para registrar e olhar para o que a criança está fazendo, para o replanejamento do trabalho do professor, o que já é um refinamento, pois vai além de mostrar o que ela está fazendo. As fotografias vão, aos poucos, fazendo parte da documentação pedagógica e isso pode ser observado nos documentos municipais.

A pesquisadora Patrícia de Sá Brant (2013) encontrou no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina uma imagem da inauguração do NEI Coloninha, publicada no jornal “O Estado”, em 1976. Ela comunica o que as crianças faziam na instituição que acabara de ser inaugurada e, em alguma medida, apresentava à população o trabalho que estava sendo desenvolvido pelas professoras. Assim como a população naquele momento pôde conhecer o trabalho, hoje nós,

pesquisadores, também podemos, através delas, nos aproximar mais do que acontecia nos primeiros anos da educação infantil em Florianópolis.

Figura 14 - Crianças em atividade de arte – NEI Coloninha



Fonte: Jornal O Estado, 1976.

Avaliando os documentos curriculares publicados pela rede por meio do uso de imagens, percebo uma alteração no estilo e na maneira de as utilizar. O documento de 1976 e o de 1981 não trazem nenhuma imagem: somente o texto escrito. A *Apostila*, de 1982, já trazia ao menos uma gravura correlacionada a cada tema indicado: uma bandeira, uma árvore, o saci, etc. O documento escrito em 1988 utiliza o texto iconográfico variando entre imagens de desenhos realizados por crianças e fotografias. Numa delas, as crianças estão sentadas no chão, em círculo, realizando alguma atividade em uma folha de papel A4 (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 25). No documento de 1996, todas as imagens são fotografias e todas as

que retratam pessoas foram capturadas do cotidiano, sem que os protagonistas tivessem que parar o que estavam fazendo para esperar o *clik*.

Isso, por si só, já indica um uso diferenciado desse equipamento e recurso. Antes desse período, os registros fotográficos encontrados conservam o mesmo perfil de utilização da máquina fotográfica, ou seja, os protagonistas da cena são interpelados a parar de fazer alguma coisa e a imagem é capturada com eles o mais estáticos possível. Afora isso, ainda identifico, por um longo período, que a maioria das imagens é da sala do berçário. São poucas as imagens das salas das crianças dos outros grupos. Pode-se atribuir o fato à preferência em registrar os bebês ou, quem sabe, ao maior acesso à máquina fotográfica por parte da professora.

Desta forma, ultrapassando seu aspecto ilustrativo, a utilização de imagens como fonte desse estudo procurará olhar para e através das fotografias, uma vez que estas estão sendo consideradas como importantes fontes iconográficas, com significativas contribuições para a história e a historiografia da educação, com “discurso próprio, capaz de dialogar e propor à pesquisa a construção e a reformulação de novas problematizações ao debate histórico” (BENCOSTTA, 2002, p. 24).

A imagem aqui utilizada (Figura 15) foi capturada em 1990 e mostra uma comemoração de aniversário. Pode-se observar um grande bolo sobre a mesa e a presença de balões. As crianças, eventualmente, foram informadas do registro, uma vez que a maioria está olhando para a câmera. Aqui também se observa a decoração da sala, confeccionada por adultos, e colocada à sua altura. Não há registro do mês da foto. Ao que tudo indica, a comemoração de aniversário devia estar próximo às festas juninas, pela conotação de correntes de papel, como enfeites, bastante utilizadas nessas datas. As cadeiras e mesas ainda são as desenhadas pela arquiteta Vera Lúcia. As crianças estão se alimentando em canecas e pratos plásticos.

Figura 15 - Grupo de crianças na sala do maternal II em 1990



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory.

A imagem (Figura 16) foi capturada na mesma sala, no mesmo local, 2 anos depois. Com um ângulo um pouco mais aberto, a imagem registra um momento de alimentação, provavelmente festivo, denunciado pela garrafa de refrigerante em cima do armário. Não foi possível precisar o mês exato da foto, mas era provavelmente final de ano, pela presença de bonecos de papai-noel em cima do armário. Sabe-se, “para compreender melhor as imagens, tanto a sua especificidade quanto as mensagens que veiculam [...], ser necessário um esforço mínimo de análise” (JOLY, 1996, p. 28).

O que mais chama atenção? As mesas e as cadeiras já não são mais as mesmas; são diferentes no tipo de material e na cor. Constato, aqui, a presença de mesas revestidas de fórmica, com estrutura em ferro, e as cadeiras com estrutura em ferro e acento e encosto de madeira.

Figura 16 - Grupo de crianças na sala do maternal II em 1992



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory.

A composição material dessa mobília traz marcas da evolução percebida na cultura material da escola, pela presença de madeira e de ferro fundido que vinham sendo testados desde 1880, aprimorados no início do século XX com o aço tubular laminado, cuja leveza e resistência favoreceram a propagação e o aperfeiçoamento da carteira para a cadeira individual (BENCOSTTA, 2013, p. 24). É dessa maneira que as instituições de educação infantil vão incorporando alguns materiais testados há mais tempo em outros espaços educacionais.

Cadeiras como essas já aparecem em registros fotográficos desde 1989. Como pude constatar, vão aumentando em número à medida que as outras, todas de madeira, vão desaparecendo. Esse material é ainda utilizado nos dias atuais, embora mais tarde substituídos por bancos e cadeiras, com o plástico em substituição da madeira, outra adequação também observada em relação à mobília escolar depois da segunda metade do século XX (BENCOSTTA, 2013, p. 24), que, para a educação infantil em Florianópolis, chega no início do século XXI.

Os armários são escuros e fechados, enfileirados na parede junto com os colchões. Este modelo - no qual mesas com cadeiras estão distribuídas pela sala e armários, enfileirados, encostados na parede - constitui uma organização do espaço muito característica na educação de crianças pequenas daquele tempo e corresponde às memórias da professora Vera Nory, que atuou na creche por 26 anos. Segundo seu depoimento, “as salas eram cheias de mesas e cadeiras, principalmente nos grupos maiores. [...] assim o espaço, para brincar depois de terminar as ‘atividades’, era pequeno”. Suas palavras indicam que a brincadeira só era possível depois da atividade, o que é corroborado nos documentos curriculares da época, que também previam pouco tempo para as brincadeiras. O espaço estaria, então, fielmente representando o tipo de educação pretendida, pois, como pude entender, a disposição almejada com o enfileiramento dos armários era ocupar o menor espaço possível, de maneira que as crianças pudessem ter uma sala ampla.

A observação de uma sala como essa, descrita por Kátia Agostinho (2003), é uma organização que já não condiz com as teorias e estudos mais recentes, embora ainda seja percebida nos dias atuais, apresentando alguma diferença em relação à imagem que consta do manual de Menezes Vieira, em que as crianças se sentavam sozinhas. Permanece, porém, a ideia de que o trabalho na educação infantil acontece necessariamente quando se têm mesa e cadeira para todas as crianças e que, de preferência, permaneçam sentadas. Se comparada a uma imagem clássica da sala de aula da escola, uma imagem mais costumeira da sala de referência das crianças pequenas é muito próxima, ainda hoje, da apresentada em 1992.

Destacam-se, nessa sala, outros materiais, como o espelho, o quadro do ajudante do dia e o boneco com as formas geométricas, colocado acima de um sarrafo fixado na parede com vários preguinhos para a colocação das folhas de atividades, que também não ficavam à altura das crianças. Pelo

que se pode perceber, na sala de referência aconteciam a alimentação e o descanso, pois havia um colchão para cada criança. Tais constatações permitem concluir que a presença do espelho e do cartaz do ajudante do dia está em sintonia com as orientações curriculares de 1988.

As imagens vão apresentando as materialidades e os espaços e, junto a tudo isso, a vida vivida entre o prescrito e o praticado. Mas há também a possibilidade de conhecer parte dessa história através das memórias das crianças, hoje adultos, que nos podem ajudar a compreender o universo dos materiais e suas possibilidades. Selecionei crianças que estão novamente na creche; agora, porém, como adultas, ocupando a posição de mães.

Entendendo as memórias como interpretação do passado, com a ajuda das memórias de alguns protagonistas, fui saber delas o que havia nas salas para brincar. Thaís, 25 anos¹⁴⁸, criança da creche desde o berçário, lembrou de uma caixa onde os brinquedos eram guardados: “A gente revirava pra buscar”; “antes, era muita coisa de plástico, com uns ferrinhos pequenininhos. Então era rodinha pra um lado, coisas pro outro. Tinha que catar as rodas na caixa pra juntar no caminhãozinho”¹⁴⁹. Ana Paula da Cunha, 24 anos, diz que “antes não tinha muitos brinquedos na sala de aula”¹⁵⁰. Tamires Maria Vieira, 25 anos, indica que na sala havia

¹⁴⁸Não identifiquei pesquisas que tragam memórias das crianças pequenas. Mas no livro *Tempos de escola: memórias*, a organizadora Beatriz Fischer (2011, p. 9) desafia colegas historiadores da educação, especialmente os que “lidam com memórias em seus estudos e investigação” a escrever “lembranças de tempos de escola, envolvendo, de preferência, as memórias mais remotas”. Dos 19 autores, apenas Marcus Levy Benconstta e Giani Rabelo indicam, já no título, que trataram de relatos de suas experiências na época do jardim de infância. Este fato, que se destaca, deriva pelo menos para duas questões: esses autores não teriam frequentado o jardim de infância ou não teriam considerado a experiência uma atividade relacionada aos “tempos de escola”.

¹⁴⁹ Entrevista com Thaís Cassia Romão, concedida em dezembro de 2013.

¹⁵⁰ Entrevista com Ana Paula Cunha, concedida novembro de 2013.

“muitas mesinhas pequenas [...] e eu me lembro que tinha livros e brinquedos”¹⁵¹. Quanto à utilização de outros espaços, Thaís Cassia Romão, 25 anos, lembra “da quadra com a Inelve, de brincar de bambolê e pular corda. E de corrida; a gente brincava muito de corrida de saco ou a colher na boca com o ovo, essas brincadeiras assim eu lembro bastante.” Ela sorri ao lembrar do tempo em que esteve na Creche: “Era legal, tinha alegria, sempre ao ar livre e a gente brincando todo mundo junto, menino e menina, todo mundo brincando junto a mesma brincadeira”. Relata ainda que a professora Inelve¹⁵² “trazia a argila; eu lembro da brincadeira com argila, da gente moldar”. Recorda de detalhes como “cada um pegava um pedaço de barbante pra dividir. Era onde a gente conseguia mexer. A gente brincava bastante de argila”.

Algumas materialidades são tão definidas para alguns espaços e tempos que essa criança-mãe diz que “até hoje quando eu vejo a Inelve, lembro dela com o bambolê na mão. Eu só me recordo da imagem da Inelve com os bambolês na mão.” Quando perguntamos por que, ela diz que acredita que era porque gostava muito de brincar de bambolê.

Ana Paula da Cunha, 24 anos, a outra mãe que foi criança da creche desde o berçário, também se lembra da educação física na quadra e que se “utilizava bastante bambolê nas aulas; era tipo uma aula de educação física, que ela fazia

¹⁵¹ Entrevista com Tamires Maria Vieira, concedida em novembro de 2013.

¹⁵² A professora Inelve, de quem as crianças de ontem se recordam, trabalhou na instituição de 1992 até 2012. Foi diretora da creche por 4 anos (2001 a 2005) e, juntamente com o grupo independente de professores de educação física, desenvolveu um trabalho singular, quando quebra com a lógica da “aula de educação física” de 45 minutos ou 1 hora. Uma lógica escolar que ainda persiste na maioria das instituições da Rede Municipal e que, justamente pela pouca compreensão de que um trabalho dentro da creche é diferenciado do trabalho realizada na escola, acaba trazendo para dentro da creche uma cultura que é da escola. Essa experiência tem outros adeptos e necessita ser estudada. Seria mais uma das teses que essa creche comporta e que pode servir de reflexão para um avanço na educação e no cuidado das crianças pequenas.

vários obstáculos; carregava até uns pneus pra gente passar. Isso aí eu me lembro da parte da educação física”. Através desses depoimentos, pude perceber a força dos materiais, assim como a força dos espaços na vida das crianças pequenas. Relacionar pessoas aos espaços por elas utilizados significa que espaços, materiais e profissionais marcam a subjetividade. Interessante as crianças de ontem lembrarem de atividades relacionadas sobretudo a aulas de educação física. Seria porque aconteciam em espaços amplos, com brinquedos diferentes?

No registro fotográfico do ano de 1993, identifica-se um grupo de crianças maiores, todas com orelhas de coelho, enfileiradas, posando para o registro. Adotei a fotografia de acordo com as funções indicadas por Barthes (1984, p. 48), de “informar, representar, surpreender, fazer, fazer significar, dar vontade.” A imagem fotográfica corresponde então a um evento. Representa a pessoa que vai observar e com ela trazer todas as suas leituras, concepções, incluindo aí também as intenções com que as lerá. Estamos entendendo que a fotografia pode dizer mais do que o que o fotógrafo quis eternizar; para mim, esse registro é emblemático, porque mostra numa só imagem a sala que teria sido de multiuso, caso a concepção de educação infantil da arquiteta Vera Lúcia tivesse sido implementada. Afora isso, ela mostra também as materialidades e concepções de todas as propostas curriculares da rede até aquele momento.

O quadro negro, em evidência, é indicado desde a proposta curricular de 1976 até a de 1988. Os coelhos colados na porta e no quadro negro, bem como as felicitações de “Feliz Páscoa”, denunciam a permanência forte das datas comemorativas da proposta curricular de 1982. O espelho e o quadro de frequência surgem a partir do Documento de 1988. As vogais “A” e “E” são também muito significativas e indicam uma alfabetização fragmentada, preocupada com a apresentação das letras, talvez compatível com o caderno de prontidão indicado no documento de 1981. Datei a foto, com

bastante probabilidade, no mês de abril, pela comemoração da Páscoa. As crianças desse grupo devem ter conhecido a vogal “A”; em fevereiro, a “E”; em março e, possivelmente depois da Páscoa, conheceriam o “I”.

Figura 17 - Grupo de crianças na sala do IIº e IIIº períodos em 1993



Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

O documento *Programa de Educação Pré-escolar*, de 1988, ao tratar da alfabetização, indicava que a “professora deveria organizar suas aulas de maneira a possibilitar à criança produzir escritos”, dando a entender por “escritos” “toda a produção gráfica infantil.” Também registra a importância do trabalho com “atividades que digam à criança para que serve ler e escrever” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 5) e, ao professor, a de compreender o porquê desse tipo de atividade.

Tanto pela fotografia de 1993 quanto pelo documento *Traduzindo em ações*, de 1996 (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 10), esse entendimento parece não ter ficado claro na creche. Em 1996, na síntese sobre os documentos curriculares anteriores, consta que, dentre as orientações pedagógicas do documento de 1988, estaria “[...] combate ao período preparatório; defesa do pedagógico; condenação do uso do

lápiz, respeito ao ritmo espontâneo de cada criança”. Claro está que se buscava dar outro enfoque à educação das crianças pequenas; sem *proibir o uso do lápis*, focava muito na intencionalidade das ações e em como deveria ser trabalhada a alfabetização. Sem a devida compreensão, as professoras continuaram trabalhando do jeito que sabiam ou do jeito que elas mesmas haviam sido alfabetizadas.

Percebo que essa imagem mostra a alfabetização na educação infantil e corresponde às memórias de Tamires, que entrou na creche com 4 anos. Ela se lembra da alegria que era vir para a creche, assim como de uma auxiliar de sala: “Eu tinha ela como ponto de referência.” Ela foi a única das entrevistadas a lembrar das atividades relacionadas à alfabetização. Lembra que “ensinavam, mostravam as letras para a gente reconhecer [...] na realidade era a questão da alfabetização mesmo”. Também recorda que “às vezes traziam algumas histórias [...] e botavam algumas palavras difíceis no quadro para a gente aprender como fazer a palavra [...] então eu acho que era uma coisa legal para a época”. Quando afirma que isso seria “legal para a época”, Tamires dá indicativos de que na atualidade essa não seria a educação ideal para crianças pequenas, como a sua filha, que frequentou a mesma creche.

Ao observar a fotografia com as duas primeiras vogais do alfabeto coladas na parede no mês de abril, não pude deixar de considerar que tal didática era a mesma defendida pela educadora Marie Pape-Carpentier, no século XIX, quando dizia que, através dos quadros que idealizara, as crianças “não saberão ler completamente, nem contar, mas serão capazes, por assim dizer, de colocar-se nos trilhos e estarão preparadas para receber sem dificuldades o ensino que lhes sucede”. Assim, caberia às salas de asilo “dar aos iniciantes o regular, o fixo, o fácil por consequência, reservando as dificuldades para depois.” Continuando, a educadora ainda indicava: “Saber ler é conhecer a maneira como os sons e as articulações agem reciprocamente umas sobre as outras para formar palavras.

Familiarizar o aluno com este simples mecanismo é fazê-lo aprender verdadeiramente a ler” (PAPE-CARPANTIER apud BASTOS, 2011, p. 62).

Assim como a cultura escolar se materializa por meio de “uma série de símbolos, estruturas, normas, pautas, tons, estilos, modos, códigos, costumes, tradições, formas de atuar, maneiras de pensar”, como observa Martín (2001, p. 20), também se constitui pelas inclusões, e, especialmente, as permanências apresentadas por uma cultura própria no e para o trabalho com crianças pequenas.

Na imagem, pelas indicações das propostas curriculares e pelas memórias das que um dia foram crianças nessa creche, compreendo como se foi constituindo a educação das crianças pequenas e o que pode corresponder a tantas outras instituições voltadas à sua educação e cuidado. Educadores que agregam um emaranhado de orientações num espaço que agrega um emaranhado de materialidades. Escolhas e opções feitas para as crianças sem que possam decidir ou fazer o que desejariam conhecer, experimentar, ou não. Assim cercada, - embora os documentos apontem noutra direção -, sem considerar as ações subjacentes das crianças, a cultura da educação infantil continua a ser determinada pelos adultos (desde gestores, arquitetos e pedagogos), por suas crenças e variados valores, concepções e opções.

5.5 UMA PROPOSTA CURRICULAR E AS AÇÕES TRADUZIDAS PELA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA

Diferente das imagens de sala mostradas anteriormente, identifiquei muitos registros fotográficos do passado, bastante similares, em termos de organização do espaço, ao que existe hoje na creche investigada. Pesquisando em perspectiva histórica, descobri que tal movimento foi iniciado em 1996. A

partir daí segui em minha pesquisa para compreender o que esse momento significou para essa creche.

O movimento de reorganização curricular¹⁵³ desencadeado a partir da gestão da Frente Popular no ano de 1993 na rede municipal de Florianópolis culminou com a publicação do documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, escrito em 1996. As reflexões atuais sobre uso do espaço, nessa creche, teria nascido no embalo do processo intensamente vivido pelos profissionais educadores. Pelas fotografias e pela entrevista com a professora Vera Nory, tentarei mostrar um pouco da dimensão desse processo e de como suas orientações se enraizaram na cultura da creche.

O documento relata a dificuldade, por parte dos profissionais, de concretizar, na prática, as “ações complementares e indissociáveis” de educação e de cuidado que o documento anunciava. Além disso, depois de toda a formação em serviço, o documento relata que, nas idas às instituições, se percebeu que, apesar da boa organização do espaço, “não tinha havido uma modificação no trabalho do

¹⁵³Entre as ações desse Movimento de Reorganização Curricular – MRC - na educação infantil, destacam-se os grupos de formação, caracterizando-se como “espaço importante para a troca de experiência profissional entre os educadores”. Pretendia, ainda, “uma reflexão articulada entre teoria e prática educativa” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 12). Com encontros quinzenais “na Escola de Formação, sob a coordenação de um profissional da equipe da DEPE”, “participavam no máximo 15 educadores por grupo” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.12). Este movimento incluía, na formação, professores e auxiliares de sala. Conforme registra, “em 1994 havia 6 Grupos de Formação para professores e 4 para auxiliares de sala.” Devido à demanda no ano de 1995, os grupos foram ampliados para 15, “sendo que 2 destes grupos discutiam especificamente questões ligadas à alfabetização”(p. 12). Em 1996, os grupos de formação debateram 2 temas: “1 - Como integrar o espaço estruturado na rotina?” e “2 - Qual o papel do educador enquanto as crianças estão brincando?” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 14).

educador”¹⁵⁴ (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 14). Com a nova modalidade de formação, “foi proposto também um Roteiro de Observação”, que permitiria “ao educador compreender e analisar melhor as brincadeiras das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 14). Com essa ação, constata-se que os formadores foram até onde táticas estariam sendo empregadas de maneira a não permitir a efetivação do que estava sendo pretendido. Para os organizadores, era importante que os professores compreendessem que a nova organização do espaço em cantos poderia ser incorporada à rotina e como ela poderia ser útil para executar outra importante tarefa - a observação -, já anunciada no documento de 1988.

Todavia, pergunto, como seria possível às professoras reorganizar o espaço das salas conforme as orientações com o mesmo mobiliário? O registro no documento indica, em alguma medida, alguma resistência às mudanças propostas e a conseqüente pouca adesão a elas. Por outro lado, entendo ser preciso investigar mais a fundo para não se responsabilizar, como de hábito, o professor.

As fotografias abaixo fazem parte do arquivo pessoal da professora Vera Nory, que participou, como representante de creche, de toda a formação continuada oferecida pela SME. Ela lembra que a máquina fotográfica utilizada era dela: “A instituição não tinha; então, assim, tinha que bater a foto, levar pra revelar, tudo isso demorava. Não era como hoje, que tu vai lá, bate a foto, já baixa para o computador, manda por e-mail, tudo muito rápido”. Lembra também que, muitas vezes, “tinha que esperar receber o salário primeiro para depois fazer, porque a creche não tinha dinheiro para pagar; “a gente fazia porque a gente queria ter isso na mão”. Ela conta que, na Formação, “*sempre tinha uma tarefa*”.

¹⁵⁴ Em 26/04/1996, acontece outra proposta de trabalho, a “IIª Oficina: Roteiro e Observação”.

Os professores eram convidados a aplicar os conhecimentos que estavam sendo trabalhados e a cada encontro um levava relatos ou imagens de como estava procedendo. A proposta curricular tinha como eixo principal a brincadeira; para isso conclamava os educadores a realizarem outra organização do espaço para que a brincadeira pudesse acontecer também dentro da sala de referência.

Não posso deixar de considerar, pois, que as fotografias necessitam de interpretação, uma vez que tanto podem ser utilizadas como informantes na reconstituição do passado, quanto “matéria para construção de ficções”. Entende-se, por isso, que para essa reconstituição as imagens requerem uma iconologia complexa. A tarefa representa um desafio intelectual que exige conhecimento tanto da “realidade própria do tema registrado na imagem, como em relação à realidade que a circunscreveu no tempo e no espaço, na tentativa de equacionarmos inúmeros elos perdidos da cadeia de fotos” (KOSSOY, 1998, p. 44).

Figura 18 - Imagens da sala do maternal II em 1996



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory

As imagens indicam uma mudança significativa nesse espaço. É uma sala de referência de crianças pequenas, mas elas não estão todas sentadas, fazendo a mesma atividade. Na primeira imagem, já se observam prateleiras com materiais ao alcance das crianças e, segundo relato da professora Vera, “a imagem da casinha na parede era para colaborar com o cenário da brincadeira”. As garrafas PET, ligadas por um cordão, destinavam-se a “delimitar o espaço da casinha; era para dar uma ideia de quintal. Era como se fosse a frente da casa com uma cerca de garrafa”. Quando perguntada de onde teria surgido essa ideia, ela diz: “Acho que uma invenção mesmo a partir da leitura do livro da Gisela” - fazendo referência ao livro *Brincar na pré-escola* (WASJSKOP, 1995). “Eu comecei a imaginar como que podia fazer dentro da sala; daí eu criei esses 2 espaços”. Ela refere-se ao filó colocado sobre o tapete, que também constituía outro espaço de brincadeira livre: “Era com um tule que eu fazia, tipo uma cabana, mas ele era transparente; então a gente tinha essa preocupação de que as crianças pudessem se ver brincando, que não fosse um pano fechado que elas ficassem escondidas lá dentro”.

Essa revelação da professora me remete às indicações de Carvalho e Rubiano (1996), que destacam as *zonas circunscritas semiabertas* como mais apropriadas para a organização dos espaços, pois permitem que enquanto as crianças brincam vejam os adultos – para se sentirem seguras e, da mesma forma, os adultos vejam as crianças para acompanharem o que elas fazem, no sentido de contribuir, trazendo novos elementos para o brincar ou somente para observar e registrar.

Nas imagens (Figura 18), destaca-se como novidade a cordinha com os trabalhos das crianças fixados na altura delas. Nas 3 imagens é possível identificar mesas e cadeiras que pareciam estar sobrando, mas que, segundo a professora, ainda eram necessárias, uma vez que todas as refeições eram realizadas na sala.

No documento curricular de 1996, percebo a participação efetiva da autora do livro *Brincar na pré-escola* (1995), Gisela Wasjskop, seja nas conferências, seja nas mesas redondas dos seminários em 1994 e 1995, seja nas citações de seu livro. A professora Vera me trouxe esse livro e me disse que ele teria sido um grande referencial do seu trabalho. Ela lembrou também as conferências proferidas pela professora Gisela Wasjskop e relata, sobre a sua proposta: “Essa forma de trabalho, trazendo como centro a organização do espaço, a brincadeira [...] isso pra mim era uma coisa importante”.

Analisando a presença da pesquisadora e a força de suas indicações no trabalho da professora, poderia dizer que o livro *Brincar na pré-escola* pode não ter sido a *segunda bíblia* na história da educação infantil de Florianópolis, mas certamente foi como uma bíblia para a professora Vera Nory¹⁵⁵.

A próxima fotografia (Figura 19) é outro registro bastante significativo, porque mostra o processo vivido pela creche Nossa Senhora Aparecida, embora o mesmo se possa dizer do trabalho desenvolvido em muitas outras creches da rede. Trata-se da mesma sala registrada em 1992 e 1993 (Figuras 15 e 16), analisada no início deste capítulo. A cena das crianças se alimentando é bem próxima das outras duas registradas anteriormente.

Mesas, cadeiras, espelho, colchões e armários também são os mesmos registrados em 1993, mas há algo novo e que chamou minha atenção. Primeiro, poderia citar a bancada na altura das crianças e, depois, o armário sem as portas. É justamente esse detalhe que nos remete ao conceito de *punctum* de Barthes (1987).

Aplicando tal conceito à definição de fotografia “como uma imagem imóvel, isso não quer dizer apenas que os

¹⁵⁵ Estamos fazendo alusão à indicação da primeira coordenadora da educação infantil, Sonia Luciano, que, na pesquisa realizada por Luciana Ostetto (2000), disse ter sido o livro *Vida e educação no jardim de infância* (1952), de Heloisa Marinho, utilizado como se fora uma bíblia.

personagens que ela representa não se mexem; quer dizer que eles não *saem*: estão anestesiadas e fincadas, como borboletas. No entanto, a partir do momento em que há *punctum*, cria-se (adivinha-se) um campo cego” (BARTHES, 1987, p. 86). Sem um motivo específico, assim como a pequena cruz da imagem da igreja, o olho é atraído para o armário sem portas. O que teria acontecido?

Segundo nos informou a professora Vera, a bancada foi doação de uma mãe e teria sido feita sob medida para que as crianças pudessem se servir de água. O armário estava sem portas porque ela mesma as teria retirado num dia de reunião pedagógica.

Figura 19 - Crianças na sala do maternal II em 1996



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory.

Indagada sobre por que fez isso, respondeu: “Eu fui criando estratégias dentro daquilo que era possível dentro da creche, porque a gente não tinha materiais”. Recorda que “a gente não tinha prateleiras baixas, então como que a gente vai fazer diante do material que a gente tem para que as crianças possam ter acesso?” A única forma encontrada naquele momento “foi tirar a porta do armário, e daí sabe o que a gente

fez com porta? A porta virou uma prateleira; então tudo era reaproveitado”.

Esse indicativo faz lembrar o cuidado da arquiteta Vera Lucia ao projetar cadeiras e mesas para 3 idades diferentes. Segundo consta, a rede municipal ainda não tinha um departamento especializado na aquisição da mobília de maneira tão singularizada. Alguns poderiam dizer que isso se devia à escassez dessa especificação no mercado moveleiro. Por outro lado, não se pode deixar de recordar que, em vários momentos dos documentos encontrados por Bastos (2011), ela indica que toda a mobília do primeiro jardim de infância no Brasil era construída de acordo com os modelos importados, mas com a supervisão direta de Menezes Vieira.

Da mesma forma, hoje, experiências como as do norte da Itália mostram uma diversidade de “móveis deslocáveis, giratórios ou com rodinhas”. Os autores Ceppi e Zini (2013, p. 46) insistem na análise dos “espaços das escolas todos os anos” para decidir “o que precisa ser modificado”. Segundo se afirma, a prática tem um caráter de pesquisa, “para atingir mais harmonia” entre as suas “filosofias e métodos pedagógicos, que também mudam em relação às necessidades cultural e organizacional” (CEPPI e ZINI, 2013, p. 141).

O mesmo zelo pela mobília empreendido pela arquiteta no projeto desenhado em 1981 e o caráter de pesquisa defendido pelos estudiosos das escolas do norte da Itália parecem ter sido compreendidos pela professora Vera Nory.

O documento curricular de 1996, citando Wajskop (1995, p. 37), traz 6 “aspectos necessários para garantir o aparecimento da brincadeira no interior das creches e Neis”, apresentados pela autora. Desses, destaco 3:

1º Que a ROTINA das Creches e Neis contempla períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças sintam-se à vontade para brincar;

2º Que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento da brincadeira entre elas. [...]

3º Que a sala onde as crianças passam maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial propícia ao desenvolvimento da imaginação. Os móveis, mesas, bancos, cadeiras, etc. devem ser de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local pelas crianças, e a construção de “casinhas”, “cabanas”, “lojas”, “castelos”, etc. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 26).

O que haveria de novo nessas indicações? A indicação de que deveria haver um tempo maior para a brincadeira e que os brinquedos deveriam estar organizados para facilitar a brincadeira. Afora isso, já trouxe em outros momentos, ou seja, nos documentos municipais, que indicam a necessidade de mobília que permita o acesso das crianças, inclusive o que já era indicado por Maria Montessori (1870-1952) sobre a necessidade de que os móveis fossem leves para facilitar a reorganização do local. Há pouca coisa nova se consideradas as orientações para o atendimento. Por outro lado, considerando como são adquiridas as mobílias até os dias atuais, há, com certeza, muita coisa nova.

No mesmo documento está registrado, em texto escrito e por imagens, que o espaço da sala revelaria muito sobre a postura do professor, suas concepções e que isso seria observado já com clareza ao entrar em uma sala “onde as estantes são altas e os brinquedos e jogos estão guardados em armários fechados, onde todas as ações das crianças dependem diretamente do educador, que age sob uma postura autoritária” (FLORIANÓPOLIS, 1996, 27).

Considerando que esse documento foi escrito a partir de um longo processo de formação, fica sempre a pergunta: Em que medida o grupo que promoveu a reorganização curricular se preocupou com as materialidades, além da aquisição de

novos brinquedos? Os armários ou estantes, a meu ver, são elementos-chave desse processo, seja para guardar os brinquedos e outros materiais, seja como divisores do espaço. Não é por acaso que a professora Vera retira as portas dos armários da sua sala. Ela está indicando que, para efetivamente fazer essa proposta funcionar, precisa de elementos materiais que favoreçam sua execução. Ela mesma cria divisões com garrafas PET; no ano seguinte, cria divisórias de PVC e plástico. Os armários cortados, produto de outros anos, continuam indicando que a SME não fez em termos de materialidades o que a teoria propunha como essencial.

Entre as orientações e a ação dessa professora frente às materialidades à sua disposição, encontra-se a chave da questão: as táticas empregadas estão diretamente relacionadas à materialidade e ao espaço. As ações abriram caminho para que a sua sala fosse espaço para brincadeira, mesmo tendo que ser também refeitório e sala para o sono.

Pela imagem abaixo (Figura 20), podemos observar alguns móveis na rua e um movimento de adultos em torno deles. Como compreendo, “o que uma fotografia não mostra é tão importante quanto o que ela revela” (DUBOIS, 1993, p. 179). Segundo informação, esse momento teria sido registrado em 2001, quando a creche passou por uma grande reforma.

Figura 20 - Mutirão dos profissionais para reforma da mobília em 2001



Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

Na fachada, percebe-se que as janelas haviam sido trocadas e as paredes estavam pintadas. Inelve Favareto Garbin, então diretora (2001-2004), lembra que “a creche foi toda pintada; por fora se manteve a cor padrão, que era creme; mas, por dentro, optamos em pintar cada sala numa cor diferente”. Lembra ainda que o movimento dos profissionais da creche foi então no sentido de recuperar a mobília para que ela estivesse mais condizente com a *nova creche*. Arquivos de ferro doados pela Eletrosul e outros armários foram pintados. Recolhi, do relato da primeira coordenadora dessa creche, o empreendimento do grupo inicial em 1987, que naquele momento, também de muita carência de material, buscou construir, “entre agulhas, linhas, máquina de costura, tesouras, espuma, tecidos [...] almofadas, minhocões, cortinas, brinquedos e jogos, régua para as mochilas”. Há outros registros de momentos como estes que lembram mutirões, com a participação inclusive das famílias, tal como acontecera em 1987, por ocasião da inauguração da creche, o que me leva a concluir que esse *modus operandi* foi incorporado como marca da creche, uma tática permanente, procurando se ajustar às estratégias impostas, seja pelo espaço, seja pelas materialidades.

Constato, nesta imagem (Figura 21), o emprego de duas *táticas*. Uma sobre a mobília, quando, pela pintura, incorporaram um móvel de ferro próprio para escritório como mobília na educação de crianças pequenas; outra, sobre a arquitetura, pois esse espaço era o mesmo que na planta havia sido designado para o uso do médico. Nesse ano, em especial, em que a creche passou por uma grande reforma, a sala dos professores, que funcionava nesse local, foi deslocada para outro espaço e nela passou a funcionar a sala multiuso, hoje conhecida como sala do vídeo.

Figura 21 - Crianças na sala do vídeo, em 2001, antiga sala médica.



Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

Analisando a situação vivenciada nessa unidade, poderia dizer que é algo diferente do que estamos habituados a observar na história da educação. Pelos vários relatos, especialmente dos relacionados à cultura escolar, a maioria aponta para a dificuldade dos professores de incluir em seu cotidiano as inovações pretendidas pelas novas propostas pedagógicas, mesmo com todas as condições materiais. No caso em estudo, o que se verifica é exatamente o contrário. Pelos registros fotográficos e pelos depoimentos, foi possível conferir, até aqui, um esforço redobrado dos profissionais no sentido de dar conta das orientações, pois, mesmo sem as materialidades próprias para tal, agiram para burlar as adversidades, conseguindo imprimir, com criatividade, outro cotidiano para si e para aquelas crianças. Capitaneados pela professora Vera Nory, os profissionais da creche parecem ter aceito o desafio proposto pelo documento, de traduzir em ações e fazer de sua prática um “currículo real”(FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 6).

Tal empreitada deixa marcas na cultura da creche.

5.5.1 Da precariedade da mobília à inventividade dos professores: muda a gestão, mas não mudam as condições materiais

Pelos registros fotográficos do ano seguinte, percebo que aquela proposta continuava a ser gestada dentro da creche Nossa Senhora Aparecida. Desde 1997, quando a gestão municipal já não era a mesma, em função de uma virada significativa, pois o partido de esquerda, que havia administrado por 4 anos, perdera a eleição. A nova administração não alterou a proposta curricular, dando prosseguimento à formação em serviço, mas com outra formatação, priorizava outros aspectos para o conhecimento das concepções que chegavam à rede. A creche continuou sem mobília; as mesas continuaram dentro da sala, pois ainda não havia refeitório; a inventividade das professoras, porém, continuou dando o tom.

Figura 22 - Crianças na sala do 1º período em 1997



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory

Esta imagem de 1997 (Figura 22) é da sala que, pelo projeto da arquiteta Vera Lucia, deveria ser do nível 3. Ficava ao lado da projetada sala multiuso; por isso, nesse ano ainda

pude perceber que a parede que divide as duas salas era de madeira, recurso utilizado quando fosse preciso abrir para um espaço maior. Sem esse uso, a parede foi sendo utilizada com materiais fixos que já impossibilitariam a sua abertura. Destaca-se, neste caso, mais uma criação para a exposição dos trabalhos das crianças. Um sarrafo com vários fios pendurados, tendo na ponta um prendedor de roupas.

Os novos materiais que aparecem na imagem comprovam que a proposta curricular continuava sendo posta em ação na creche Nossa Senhora Aparecida pela professora Vera Nory, e também pelas suas colegas: “A Lu (Luciana Silva), por exemplo, que trabalhava lá na creche, ela também, na época que eu inventei aqueles biombos de PVC, quis fazer junto comigo porque ela gostou da ideia”. A iniciativa, portanto, foi das duas professoras. Perguntada sobre por que os biombos eram transparentes, a professora esclareceu: “Era para que as crianças pudessem se ver brincando. Porque tinha essa história dos meninos que não brincavam com coisas de meninas e as meninas que não brincavam com coisas de meninos”. Para alterar essa lógica, a professora relata: “Então o que eu pensava: se eles vissem as meninas brincando, os meninos brincando se divertindo, talvez elas quisessem ir brincar junto”. Mais uma vez, o relato da professora me remete às indicações de Carvalho e Rubiano (1996) quando destacam os arranjos espaciais semiabertos como mais apropriados para a organização dos espaços. Importante destacar que a intencionalidade da professora, ao utilizar a transparência, vai além do indicado pelos autores, por incluir a intenção de que as crianças fossem instigadas pela brincadeira de outras crianças, inclusive no que se refere a relações de gênero.

Esse planejamento parece realmente ter dado certo, pois vejo na imagem que, enquanto uma menina fala ao telefone, um menino de cócoras acompanha a conversa.

Na outra cena (Figura 23), também identifico meninos e meninas brincando juntos. Perguntei se a transparência teria

também a intenção de manter a fiscalização ou o controle. A professora respondeu: “Não, nunca pensava, acho que eu nunca pensei isso de ser transparente para ter o controle. [...] Era para que as crianças todas pudessem se ver brincando” Assim pensava: “Veja se eu estou brincando de casinha deste lado, mas lá do outro lado eu estou vendo as crianças lendo um livro, então eu também quero ler um livro porque livro é legal, tá divertido, elas estão rindo”.

Figura 23 - Crianças na sala do 1º período em 1997



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory

Ela lembra ainda que a criação daquele biombo de PVC foi “porque já não dava mais conta só aquele pano com tule, aquele tule delimitando os espaços, as garrafas PET [...] era necessário ampliar”. Ela diz: “Eu lia e lia e parecia que tinha que ser diferente; aquilo só não sustentava. E também já era no mesmo espaço [...] então já era uma sala de crianças maiores; já demandava outro tipo de brincadeira; então os biombo ali parece que faziam mais sentido”.

Figura 24 - Crianças brincando na sala do maternal II em 1996 e na sala do Grupo 5 em 2007



1996



2007

Fonte: A primeira imagem é do acervo pessoal da professora Vera Nory e a segunda, do acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

As imagens acima (Figura 24) ajudam a compreender que, em alguma medida, a *tática* empreendida pela professora Vera em oportunizar a brincadeira de casinha também para os meninos funcionou. Vejo meninos brincando de fazer comidinha. Talvez tenha sido justamente por ainda ser um fato diferenciado aos nossos olhos que o fotógrafo fez o registro. Mas, como sabemos, as fotografias podem mostrar mais do que o fotógrafo quis registrar e hoje, se comparados os 2 registros, podemos observar as diferenças das materialidades: as de ontem e as de hoje.

A professora Vera lembra, sobre os brinquedos que vinham da SME: eles “vieram em grande quantidade, mas eram brinquedos comuns. Boneca, loucinha. Mas aí se tem a loucinha, como tu vai usar ela? Na mesa, no chão?” A professora lembra que foram vestidos em brinquedos “bastante papéis diversos, coloridos, cartolinas, essas coisas,” mas, segundo ela, o mesmo não aconteceu com as mobílias. Ela lembra que não gostava de usar a mesa da sala nas brincadeiras porque “era muito grande. Então o que a gente fez? Vamos buscar de outra forma. Caixa de papelão”. Foi assim que lhe ocorreu “transformar a caixa de papelão em fogão; transformar

num armário; a gente fez telefone, orelhão, tudo com caixa de papelão.” Segundo ela, o primeiro fogão e pia foram comprados por ela e a professora Carol - atual diretora da creche -, no ano 2003. “A gente comprou, porque conheceu uma pessoa que fabricava”. Foi quase nessa época que também conseguiram os biombos da Eletrosul e tudo isso estaria colaborando para criar “uma estrutura com materiais mais concretos”. Conforme avalia, essa estrutura material teria acrescentado muito mais valor, pois, como argumenta, “quando a criança olhava, não era uma coisa que a gente inventou; olhava para o fogão, e era um fogão muito mais parecido com o fogão de verdade; era uma pia, um armário”. Nessa mesma época, teriam comprado também “uma mesinha de PVC, pequenininha, com cadeiras pequeninhas que pudessem harmonizar com esse espaço que a gente estava criando”.

Observa-se, pelo depoimento, assim como pelas imagens, que essas professoras passaram quase uma década criando móveis a partir de sucata, até conseguirem comprar, segundo palavras da professora, “alguns materiais mais concretos”. Em sua opinião, “eles deveriam ter estruturado as salas com materiais para as crianças: armários pequenos, estantes baixas, prateleiras, isso não tinha. Então tudo o que a gente fez foi adaptado para isso”. Tanto pelo novo fogão quanto pelo armário transformado em estante, a concepção de educação infantil e de infância indicada em 1996 foi absorvida e mantida na creche pelo esforço individual dessas professoras, num processo de reinvenção pelo uso. As loucinhas das duas imagens são as mesmas, ou seja, as que a SME continuou enviando; mas o fogão e o móvel para guardar os brinquedos, na altura das crianças, e que garantiriam outras possibilidades de brincadeiras só foram oportunizados pela aquisição do fogão pelas professoras e por sua engenhosidade para criar a estante.

As orientações curriculares, reforçadas nas oportunidades de formação continuada, foram postas em ação pela inventividade de algumas professoras, inconformadas com

as condições materiais dadas. Vera Nory afirmou que teria continuado a trabalhar utilizando aquela concepção de espaço, justamente porque compreendeu que tanto facilitava a brincadeira como favorecia “trabalhar com as crianças, coisas diferentes, pois não precisava fazer isso com todo mundo”. Com isso, a professora lembra também que “conseguia dividir em pequenos grupos”. Nessa época “já trabalhava em pequenos grupos, e assim também todo mundo podia brincar”.

Pelos registros fotográficos podemos acompanhar, em perspectiva histórica, que o trabalho com a divisão do espaço em zonas circunscritas foi mantido e que, com o tempo, foram sendo agregados novos materiais. O aspecto significativo para a utilização das fotografias como fontes de pesquisa, apontado por Mauad (1995, p. 25), se revela, pois percebo as imagens fotográficas “como documento [...] aspectos da vida material, de um determinado tempo, que a mais detalhada descrição verbal não daria conta.”

Ao abordar, na entrevista, as dificuldades identificadas na época do movimento de formação em serviço desencadeado no governo da Frente Popular, a professora Vera diz: “Como apenas uma pessoa da instituição participava da formação, tinha uma coisa do repasse.” “Isso é uma coisa muito frágil, porque, quando eu já vou repassar, eu já vou contar do meu ponto de vista e pode não ser o ponto de vista da formação.” Além disso, a professora argumenta que “mesmo que todos na instituição tivessem feito a formação, tivessem tido essa oportunidade, a questão seria os recursos”. Como afirma, “na creche do Pantanal tudo o que a gente fez foi sempre catando material em algum lugar”.¹⁵⁶

¹⁵⁶ As dificuldades de efetivação do projeto pela não garantia de formação de todos os professores foi apontada, por Sonia Cristina Fernandes, na pesquisa realizada em 2000.

Figura 25 - Imagens das salas de referência da creche Nossa Senhora Aparecida ao longo dos anos



1996



1997



2006



2007



2009



2011

Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory e acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

Esses diferentes biombos foram sendo incorporados com o passar dos anos. Em 2006, o biombo de papelão foi

construído pelas alunas da UFSC¹⁵⁷ durante estágio, quando o foco era *O trabalho em pequenos grupos e as múltiplas linguagens*, sob a coordenação da professora Luciana Ostetto; já os biombos de madeira foram doados pela Eletrosul em 2003.

A utilização desse material, já tão naturalizado nessa creche, é próprio dessa instituição, tanto que a auxiliar de sala Alfa da outra creche, também entrevistada, disse: “Eu nunca tinha visto aquilo em sala nenhuma”¹⁵⁸. Neste caso, essa é uma materialidade incorporada à cultura material da creche e acabou se tornando símbolo de uma resistência, conseguida graças à inventividade de assegurar concepções pedagógicas defendidas por aquele grupo (CERTEAU, 1994).

O que sei é que essa concepção de trabalho não aconteceu em todos os grupos de crianças da creche Nossa Senhora Aparecida com a homogeneidade apresentada na cena registrada. De fato, a pesquisa de mestrado já referida mostra, pelas imagens da sala de referência¹⁵⁹ do grupo investigado, que a organização da sala era composta por mesas, cadeiras,

¹⁵⁷ Registros dessa parceria entre a UFSC e a creche Nossa Senhora Aparecida são de há muito tempo; entretanto, podem ser observadas em algumas publicações. Ver em: BROERING, A. de S., imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens. In: SEARA, Izabel Christine (Org.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008 (p. 117-130); BROERING, A. de S.: Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008 (p.107- 126); OSTETTO, L. E. (Org.). O estágio curricular no processo de *tornar-se* professor. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008 (p. 127-138).

¹⁵⁸ Entrevista com Alfa, concedida em setembro de 2013.

¹⁵⁹ Na referida pesquisa, são apresentadas 8 imagens; em 5 delas, a sala é retratada de diferentes ângulos, sempre com as cadeiras sobre as mesas e sem a presença de crianças, o que não permite observar como as crianças eram distribuídas, ou como ocupavam aquele espaço.

estante, um móvel obsoleto, um quadro negro, uma caixa com brinquedos.

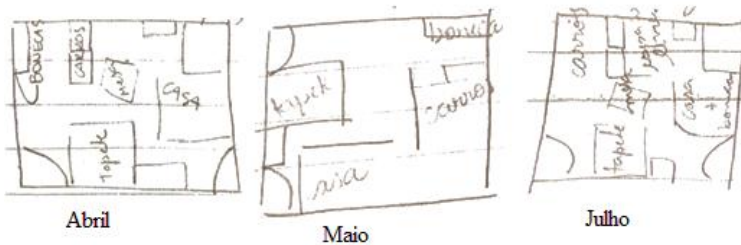
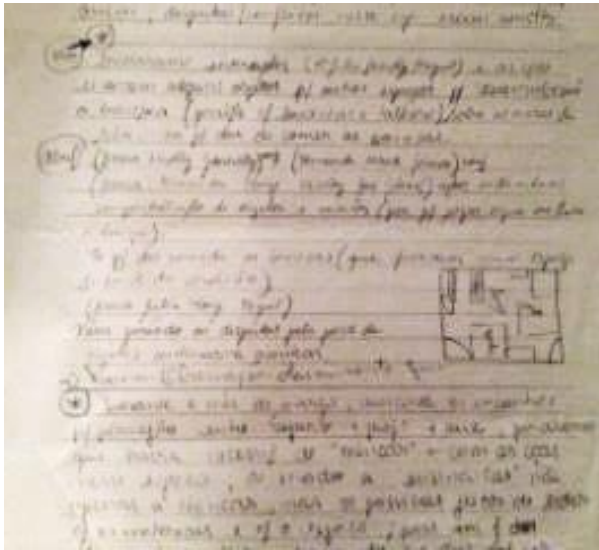
Analisando vários documentos existentes na instituição, encontrei vestígios que me ajudaram a compreender como se deu a ocupação do espaço nessa instituição. Desde a inauguração, o primeiro grupo de professores e funcionários pôde demonstrar seu comprometimento ao sair à procura de mobílias e brinquedos para ampliar as possibilidades das crianças.

Há dualidades nessa trajetória com relação ao uso do espaço, uma vez que, ao mesmo tempo em que alguns grupos de crianças, seus professores e auxiliares seguiam ampliando o que haviam aprendido com o movimento de reorganização curricular de 1996; outros grupos, normalmente coordenados por professores substitutos, seguiam suas próprias concepções. Encontrei, em registros elaborados pela professora Carmem Vera, outros vestígios dessa opção em entender o espaço. Ao observar outro educador, pude compreender o quanto a determinação de algumas professoras foi decisiva no seu ofício de *professora-arquiteta*.

A professora Carmen Vera Pereira Wendhausen foi aprimorando o trabalho, lapidando-o ao ponto de desenhar plantas baixas para suas salas, criando diferentes formas de organizá-la, considerando sempre ao menos 3 espaços (carros, bonecas, tapete), criados, pelo que constatei, seguindo as observações que fazia com o seu grupo de crianças de apenas 2 anos. Criava diferentes formas de organizar a mesma sala e é assim que a proposição do historiador Antonio Viñao Frago (2005), de todo educador ser também um arquiteto, se aplica na creche investigada. Desejando assumir verdadeiramente o seu papel de educadora, a professora, ao modificar o espaço com tanta responsabilidade, foi também arquiteta. Outra avaliação é que, diante do que era possível, gerenciava taticamente um espaço de modo a indicar que, no cotidiano, podemos não ser

tão submissos, ou conformados, como supõem alguns (CERTEAU, 1994).

Figura 26 - Cópia dos registros realizados pela professora para planejar o espaço da sua sala



Fonte: Acervo da professora Carmem Vera Wendhausen.

No documento escrito para a rede municipal em 1988, o item 5 trata das “atividades grupais” e diz que essas “terão prioridade no cotidiano pré-escolar”; para isso, devem envolver “o grupo como um todo até as realizadas com um subgrupo,

caracterizando assim o trabalho diversificado”. Também diz que estas “deverão ser planejadas de forma a permitir relações de cooperação, visando à construção de uma dinâmica grupal, na qual crianças e educadora serão elementos participativos” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 5). Na creche investigada, porém, a unificação de uma concepção de espaço como elemento do currículo para todas as crianças só aconteceu 18 anos depois, com a colaboração de um estágio curricular do curso de pedagogia da UFSC, em 2006¹⁶⁰, ocasião em que foi

¹⁶⁰ A professora Luciana Ostetto registrou essa experiência no documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 68). Escreve: “Posso testemunhar a experiência compartilhada com a Creche Municipal Nossa Senhora Aparecida, no Pantanal, na qual desenvolvemos Projetos de Estágio com a participação de estudantes de Pedagogia-Educação Infantil da UFSC. Pudemos aprender com os educadores da Creche uma dinâmica de trabalho em pequenos grupos, incorporada sobretudo nas turmas de crianças maiores. **A professora e o profissional auxiliar de sala organizavam diferentes grupos de crianças, que ocupavam os espaços estruturados na sala de referência, e um grupo que saía daquele espaço (ocupando o refeitório, sala de vídeo ou espaço externo), dependendo da natureza da proposta a ser encaminhada e realizada.** Desta maneira, a professora podia interagir, oferecer ajuda e olhar os processos com maior atenção. Diante da experiência com as crianças maiores, no processo de estágio de 2006, as estagiárias propuseram uma dinâmica semelhante para as turmas de crianças menores, o que demandava, evidentemente, mais adultos disponíveis. Enquanto um educador envolvia-se com um grupinho, de 3 a 5 crianças, por exemplo, para uma pintura, os outros adultos estavam desenvolvendo outras propostas no parque ou em outros espaços existentes. **A dinâmica comumente assumida de “faz tudo com todos ao mesmo tempo”, além de dar muito trabalho para organizar o espaço, materiais e estabelecer um clima favorável para a criação entre as crianças, facilmente pode cair naquela prática espontaneísta, da qual falamos anteriormente, haja vista que é um tanto difícil, para não dizer impossível, o professor acompanhar de perto o processo de um grupo grande de crianças.** Por isso, a prática de organizar pequenos grupos mostrou-se positiva, ajudando muito o desenvolvimento do trabalho educacional-pedagógico, sobretudo para dar atenção à produção da criança, para poder “reparar no seu ser poético”(grifo meu).

observada a organização do trabalho em pequenos grupos, desenvolvidos pelas professoras Vera Nory e Carmen Vera com as crianças maiores.

Com a ajuda das reflexões originadas no estágio, a concepção de trabalho foi incorporada ao projeto político-pedagógico da instituição, mais conhecido como “PPP virtual”¹⁶¹, nesse mesmo ano; de lá para cá, vem sendo constantemente refinado.

Assim como aconteceu no grupo de crianças maiores, também pude constatar pelas outras imagens a forma como a sala de referência dos bebês foi sendo habitada.

Percebe-se que os berços, tão característicos de uma sala de bebês, citados no documento curricular de 1981, foram sendo retirados aos poucos. Apesar de se reconhecer que oferecem mais conforto às crianças menores, a estrutura da sala não comportava essa materialidade juntamente com o que se pretendia para os outros momentos do dia. Assim, a opção foi utilizar apenas colchonetes, acomodados em um dos cantos da sala, de modo que o restante do espaço poderia ser dividido conforme planejamento e a possibilidade oferecida pelo mobiliário disponível. Desta maneira, houve, pela reestruturação do espaço, uma alteração na cultura material.

Outro dado interessante com relação às materialidades que constituíam a proposta pedagógica de 1996 é lembrado pela professora Vera: “Era uma coisa muito curiosa porque eles trouxeram uma proposta de trabalho em pequenos grupos e espaços circunscritos, mas a preocupação deles era materiais para trabalhos coletivos”. Também lembra que “vieram as piscinas, aqueles tobogãs, bambolês, esse material sempre

¹⁶¹ Como já indicamos, a pesquisadora Manoela Ferreira teria afirmado que nessa creche “haveria muitas teses”. Ariscamos dizer que o suporte digitalizado, encontrado nessa creche para o registro do “PPP virtual”, tem, sem dúvidas, um caráter inovador, singular e que, por apresentar resultados muito significativos, mereceria uma investigação.

tinha.” O que a professora relata é constatado nos registros fotográficos. Há uma série de novos brinquedos, adquiridos nessa ocasião, os quais ampliaram as materialidades para o trabalho junto às crianças pequenas.

Figura 27 - Sala dos bebês de 1987 até 2011



1987



1997



2004



2006



2011

Fonte: Acervo pessoal da professora Vera e acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

De acordo com a professora, os materiais chegavam com especificação para o seu uso: “[...] na nota vinha dizendo: esse é um material da educação física [...] veio bola, veio bambolê, veio aqueles chinêlões, perna de pau”. Esse é um material para a sala e “o que vinha era jogos, era lápis, canetinha, aquela massinha prontas”.

Fica claro, pelas imagens (Figura 28), que as *táticas* empregadas na creche continuaram sempre as mesmas. Cortando armários, virando-os de lado, colorindo com diferentes cores, serrando estantes de ferro, retirando portas de armários, fixando prateleiras e até utilizando, algumas vezes, recursos próprios para comprar algum móvel mais adequado à sua concepção de trabalho.

Comparando as imagens do documento curricular de 1996 com registros fotográficos atuais, observa-se que a mobília utilizada e a organização do espaço continuam muito semelhantes. Atrelado a esse dado, consegui recolher depoimento de uma auxiliar de sala que se efetivou em 1987 na rede e que trabalhou em uma creche cuja arquitetura também era/é *padrão Ipuf*. A profissional trabalhou na creche investigada¹⁶² por algumas semanas, ocasião em que ouvimos seu depoimento. Perguntada sobre a sua impressão ao conhecer a creche Nossa Senhora Aparecida, ela nos disse que “*parecia ter voltado ao passado*”, pois logo reconheceu que o modelo arquitetônico era o mesmo da creche onde ela trabalhara, embora esta creche hoje já esteja totalmente diferente.

¹⁶² Para lidar com a falta de funcionários a PMF utiliza como recurso o “termo de opção” que consiste na ampliação da carga horária de funcionários concursados de 6 para 8 horas. Em alguns casos esses profissionais trabalham 6 horas na sua instituição e outras, 2, na instituição que está com defasagem de pessoal.

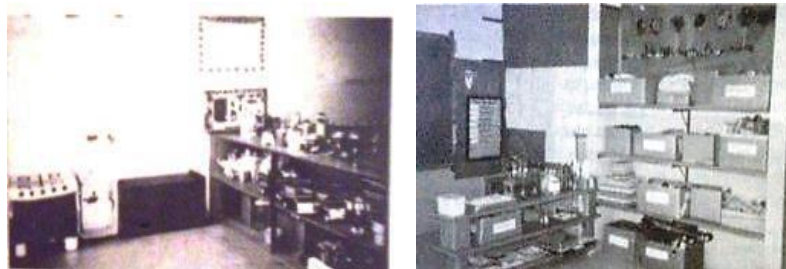
Figura 28 - Móveis utilizados nas salas de referência (s/data)



Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida e do acervo pessoal da Professora Vera Nory.

Sua impressão me intrigou; afinal, o que ela me dizia era exatamente o contrário do que os demais entrevistados afirmavam, ou seja, que a creche Nossa Senhora Aparecida não parecia mais a mesma. Logo entenderia o porquê de sua colocação: em primeiro lugar, era porque a arquitetura realmente era a mesma desde a inauguração. Em segundo, porque ela, ao entrar nas salas, não viu aparelhos de TV.

Figura 29 - Imagens recolhidas do documento curricular de 1996



Fonte: Documento *Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (p. 27 e 28).

“Lá todas as salas têm televisão, e daquelas fininhas ainda, não é nem dessa daí”, disse, apontando para a TV da sala do vídeo, de 29 polegadas, mas do modelo tradicional. “Lá todas as salas têm televisão; todas elas têm vídeo, e aqui eu disse: meu Deus, aqui não tem televisão, aqui não tem vídeo, é naquela salinha programada como a gente tinha antigamente”. Ela explica que antes eles também tinham só uma TV na sala dos professores e que não “podiam botar um vídeo e assistir; tinha que planejar para assistir. Agora eles põem, assistem até no *hall*, porque eles colocaram uma desse tamanho fininha lá no *hall* também”.

Quando lhe informei que na creche Nossa Senhora Aparecida a opção de não ter TV em todas as salas era por uma concepção de trabalho e do valor que desejávamos passar às nossas crianças, e não em função de falta de recurso ou por atraso, percebi um certo ar de surpresa.

Com tais indicativos, dei-me conta da necessidade de orientações sobre o uso dessa materialidade, que, para a cultura material da educação infantil no município de Florianópolis, entrou *pela porta dos fundos*. Digo isso porque até o ano de 1996 não encontrei indicação a respeito de formas de utilização desse recurso. O professor italiano Danilo Russo, que publicou em 2007 o instigante artigo *De como ser professor sem dar*

aulas na escola da infância, deixa claro como ele utiliza aparelhos como a TV e o computador:

Poucas vezes no ano (pouco mais do que 5), proponho-lhes vídeos na sala e com o critério de que sejam coisas que dificilmente vejam em outro lugar. Da televisão, pelo menos uma vez, proponho-lhes um uso *ativo*, com o circuito fechado e - quando dá certo - a possibilidade de construir alguns "truques": para ajudar a entender *como* as imagens e a TV são *fabricadas*. Não trabalho, em geral, com ou no *computador*, mas se acontecer será unicamente com *paint*: explorando as suas potencialidades (RUSSO, 2007, p. 79).

As creches contam com um considerável número de equipamentos, que certamente necessitam de orientação para que não se tenha a ideia de que basta tê-los, e que sejam modernos, para se ter uma adequada concepção teórica sobre a educação e cuidados com crianças pequenas.

Quadro 20 - Equipamentos elétricos e eletrônicos nas creches da rede municipal

Dados levantados junto as creches da rede municipal sobre os equipamentos elétricos e eletrônicos	Quantidade
Instituições que não têm sala TV e vídeo	27
Instituições com sala para TV e vídeo	21
Instituições com TV dentro das salas de referência	19
Instituições que não têm aparelho de som	2
Instituições com aparelho de som em todas as salas de referência	31
Instituições com aparelho de som em algumas salas	18
Instituições com computador	51
Instituições com retroprojektor	34
Instituições com <i>data-show</i>	28

*No caso das TVs, o número ultrapassa a quantidade de creches, pois algumas têm mais aparelhos nas salas de referência e fora dela.

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro destaque da entrevistada sobre a sua sensação de ter voltado ao passado: topar com a divisão dos espaços nas salas de referência. Reportando-se à creche em que trabalha, disse: “A nossa não tem espaços divididos. A gente até faz o canto. A gente tem armário na sala, a gente divide com o armário”. Continua: “Tem o armário aqui, daí em cima colocaram uma madeira e colocaram as divisórias para o colchão. Embaixo dali a gente faz a casinha da bruxa ou a casinha da boneca”. No restante do espaço, seria “um joguinho na mesa, outro joguinho na outra mesa; é o outro canto do livrinho, mas assim, é na hora, porque o livro é num porta-livro daqueles que a gente tem lá na sala, só que grande e nem toda sala tem”. “Tem outras salas que têm mais cantinhos”. Comentei que na creche Nossa Senhora Aparecida essa organização é prevista no PPP. A entrevistada respondeu que na “sua” creche “não é definido no PPP não. Lá faz aquela que tem vontade, que gosta de trabalhar assim, que gosta de dividir a turma assim. E os outros não. Na minha, por exemplo, só tem o colchão ali”.

Ela também diz ter ficado surpresa por encontrar brinquedos que já não via há muito tempo. “Outra coisa que eu achei estranha é que vocês ainda têm aqueles carrinhos de madeira grandes. [...] pra nós não durou um ano. Acho que nem 6 meses.”... (Foram) “caindo as rodas, botavam no parque, enchia de areia, botavam as crianças dentro, puxavam, foi tudo fora. Estragou e foi tudo fora. Começou a aparecer prego, bota tudo fora”. Aproveitei a oportunidade para mostrar a piscina de esponja que aparece no documento de 1996 e que ainda é utilizada na creche. Mais uma vez, ela se surpreendeu: “Vocês ainda usam ela? A nossa foi estragando isso aqui assim”, apontando para a lateral do material.

Realmente, a piscina da creche já alcançou a maioridade, pois é usada há mais de 18 anos. Ainda oferece muitas oportunidades de brincadeiras, quando montada dentro ou fora da instituição (Figura 30).

O depoimento da auxiliar de sala Alfa procede. A creche Nossa Senhora Aparecida pode mesmo nos reportar ao passado, se entendermos que foi organizada pela compreensão do que pregava o documento curricular de 1996, por ter mantido a concepção de criança, infância e educação infantil. Ao investigar a base material constituída nessa unidade, constato que os objetos portam mensagens e comunicam uma prática pedagógica que, nesse caso, ainda é bastante contemporânea (SILVA, 2013).

Analisar como conseguiu manter tal concepção de trabalho, garantindo tanto uma adequação, quanto uma conservação de vários materiais, ou a negação de outros, remete à força que o conjunto de uma estrutura material tem e que deve ser levada em conta, especialmente na constituição de um projeto de educação e cuidado das crianças pequenas. Isso reforça a ideia de que há necessidade de observação dos elementos que devem constituir a cultura material da educação infantil, pois ela interage com trabalho pedagógico e nele interfere diretamente.

Figura 30 - Crianças brincando na piscina em 1996 e em 2011



Fonte: A primeira imagem foi recolhida do documento “Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular”, 1996, p. 18. A segunda imagem está no PPP da creche, quando este apresenta a forma como é organizada uma atividade intitulada “Atividade Coletiva”.

É preciso assegurar uma convivência pacífica entre o mobiliário e a proposta pedagógica defendida.

Figura 31 – Brincadeira sobre rodas



Fonte: Imagens do acervo pessoal da professora Inelve F. Garbin, 2011

Voltar ao passado, encontrar as mesmas materialidades indicadas em 1996 significa, neste caso, não exatamente algo atrasado. Ao contrário, nesta situação, voltar no tempo e identificar a mesma forma de organização do espaço, com materiais muito parecidos, é reconhecer que a creche Nossa Senhora Aparecida manteve uma regularidade nos propósitos e ações que não parecerá *estranha* para quem conhece, lembra ou considera a história da educação infantil na rede, consubstanciada nos documentos curriculares e reforçada pelas teorias mais recentes.

5.5.2 A organização dos tempos, espaços e materiais, a intencionalidade demarcada no projeto político-pedagógico: imagens que ajudam a contar a história e as concepções do trabalho

Como já indiquei, a concepção do uso do espaço não foi interrompida desde 1996. Conseguiu manter-se graças à determinação de algumas professoras. Por outro lado, de acordo com a pesquisa de mestrado já mencionada, a creche Nossa Senhora Aparecida não havia conseguido efetivar uma prática coletiva na qual todas as crianças pudessem ter os mesmos direitos, especialmente quanto ao uso dos espaços. A pesquisadora, que indica seu interesse em “analisar o ponto de

vista das crianças pequenas sobre o seu viver em Creche e Pré-escola”, afirma que “as profissionais da creche seguidamente mencionavam não saber ser ‘certo’ ou ‘errado’ deixar que as crianças (e elas próprias) cantassem, dançassem” músicas de “repertórios, em especial sertanejo, axé e pagode”. Citando a dificuldade dos adultos em lidar com a dicotomia “atenção/controlar”, indicada por Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), a pesquisadora traz alguns excertos, especialmente com relação às brincadeiras nas árvores do parque, pois “as crianças da creche, diante da mesma situação, convivem com posturas dicotômicas por parte dos adultos”. A pesquisadora não chega a fazer essa indicação, mas é possível perceber que, para todas as situações levantadas, o que faltaria à instituição seria um PPP com a definição de suas concepções. Como a creche na época não dispunha de um programa claro e com as concepções bem definidas, seria muito mais fácil haver desencontros entre informações, concepções, posturas profissionais. Muito menos o espaço estava sendo entendido como parte do currículo, pois, conforme percebi, cada professor que chegava agia conforme sua própria concepção. Isto pode ser comprovado pela própria pesquisa, pois a pesquisadora encontra nessa creche uma sala com espaço totalmente diferente do que as professoras Vera Nory e Carmen Vera vinham propondo desde 1996.

Hoje, o projeto político-pedagógico - PPP - da creche Nossa Senhora Aparecida tem duas versões: uma cópia impressa e outra digitalizada. A cópia impressa é composta pelo projeto de gestão, organização administrativa e pedagógica, além do relato das concepções e do cotidiano. A versão digitalizada, conhecida como “PPP virtual”, traz imagens, citações, reflexões, relatos e fotografias da história da instituição. O projeto começou a ser elaborado pelos grupos de estudo em 2006; a partir de 2008, consolidou-se de maneira muito singular, quando se firmou como um importante instrumento de comunicação para os educadores que chegavam

à instituição, fossem estagiários, visitantes ou novos profissionais.

Com relação a esses documentos, Vera Nory diz recordar que sempre houve muitos profissionais contratados em caráter temporário na creche: “O fato de as pessoas chegarem na creche hoje e elas serem apresentadas ao PPP, de ter essa explicação do PPP é que faz a diferença”. Segundo sua opinião, “acho que só estar lá escrito não ajuda. Porque está escrito nos livros também. Mas precisa ter o conhecimento maior do que acontece e como acontece.” Neste caso, perguntei se ela considera que as imagens colocadas no PPP digitalizado é que estariam ajudando. Afirma: “Com certeza! Porque, mais do que dizer, é importante como a coisa acontece”.

Figura 32 - Imagens de uma sala de referência do grupo 5



Fonte: “PPP virtual” da creche investigada. A primeira é de 2008; a segunda, de 2011.

As imagens anteriores (Figura 32) compõem o PPP digitalizado e trazem no texto iconográfico uma mensagem de que a mesma sala pode ter diferentes arranjos conforme a ação de cada profissional. Uma imagem foi recolhida em 2008; a outra, em 2011. Com esse recurso, o que se tem observado é que fica mais fácil para os novos profissionais se dar conta da possibilidade de alteração do espaço diante do objetivo pretendido com cada grupo, ou a cada etapa vivida, a cada vez que o projeto de constituição desse espaço é elaborado pelos professores e auxiliares observando os indicativos apresentados

pelas crianças. Há uma visível preocupação com a estética do espaço, uma responsabilidade assumida pelos profissionais da creche. Este fato é lembrado no questionário respondido por Márcia Kock Viana, que esteve na direção por 6 anos (2005-2010). “Havia e acredito que ainda há uma permanente discussão na unidade sobre a questão deste espaço pertencer à criança e de como ele pode ser um educador, assim como também um cuidado com a questão da estética e do ‘olhar sensível’” [...] “visto que uma boa parte da vida destas crianças se passa dentro deste espaço”. Uma importância atribuída ao espaço que vai ao encontro do que escreveu a atelierista de Reggio, Veia Vecchi:

As crianças têm o direito de crescer em lugares que possuam uma boa manutenção e que sejam agradáveis, e as escolas não estão isentas dessa responsabilidade. Atenção à dimensão estética é uma prática pedagógica que oferece resultados excelentes, dado o fato de que a busca por beleza, em seu mais amplo sentido, faz parte dos processos de reflexão autônoma tanto das crianças quanto dos adultos (2013, p. 141).

O PPP digitalizado traz esses outros exemplos com o objetivo de reafirmar que em todas as salas, desde o berçário, a creche aplica a mesma concepção na organização dos espaços, e que a dimensão estética não deve ser desprezada. Também fica claro que todas as imagens selecionadas são posteriores a 2006; que a colaboração da universidade com o estágio naquele ano foi decisiva para que a instituição levasse a todas as crianças a possibilidade de ter em sua sala de referência garantia de poder brincar e fazer outras escolhas. Neste caso, o convite é que a sala seja habitada, isto é, que se forme um “espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra”; que se considerem as alternativas; se elejam algumas e se descartem outras. “Habitar este espaço é, portanto, uma posição ativa”, ensinam Dussel e Caruso (2003, p. 26).

Figura 33 - Imagens das outras salas de referência



Fonte: Imagens conforme apresentação em *PowerPoint* do PPP digitalizado da creche (s/data).

Ao entrevistar as avós que há mais de 20 anos tinham sido “mães da creche”, compreendi que elas também notaram as alterações. Sobre a sala de referência, Ana Santana da Cunha, mãe de Ana Paula, diz que a sala “não aumentou; ela continua a mesma [...] Eu lembro que tinha bastante, na época da Ana Paula da Cunha, muitas mesas”¹⁶³. Rosemari Vieira, mãe da Tamires Maria Vieira, diz que na sala “mudou tudo [...] hoje tem bem mais brinquedos, bem mais coisas para as crianças. Que antigamente era um pouco mais precário, que era muito o que os professores inventavam”¹⁶⁴. Ela ainda fala que achou a creche diferente, porque “hoje tu chega na sala e a criança se agrada muito porque vê muita coisa. Antigamente

¹⁶³ Entrevista com Ana Santana da Cunha, concedida em novembro de 2013.

¹⁶⁴ Entrevista com Rosemari Vieira, concedida em novembro de 2013.

era uma cor mais neutra; eu acho que era mais onde estava o armário fechado e as cadeiras”. Mostrando uma ótima percepção do espaço, diz que, “como tirou as cadeiras, sobrou espaço para eles brincarem; ali eu acho que está mais divertido pra eles também”. Janete Cassia Romão, mãe da Thaís Cassia Romão, diz que “a sala tinha bem poucas coisas. Tinha os colchõezinhos que ficavam amontoados do lado [...] vejo que o que tem hoje não tinha antigamente”¹⁶⁵.

Para não voltar a ter o *espaço de antigamente*, é preciso reafirmar as concepções a todos aqueles que chegam. O que pude perceber é que o objetivo do PPP - mostrar aos novos educadores que chegam o que essas avós de hoje perceberam - parece ter sido atingido. A percepção de uma melhor compreensão do trabalho por todos os educadores também foi observada pela auxiliar de sala da outra creche, já citada. Ela diz ter percebido algo diferente: “Tem uma coisa que eu achei aqui estranho”, remetendo-se ao comprometimento dos adultos junto a todas as crianças. “Aqui a gente pode sair do refeitório e deixar a criança lá; é só avisar, porque quem está ali sabe que a criança está ali, e se a professora não está, não interessa se ela não esteja; a criança é nossa”. A auxiliar de sala tem razão. Essa ideia de que as crianças precisam ser vistas por todos é claramente defendida no PPP da creche. A dissertação de mestrado também teria colaborado para exercitar a ideia de que as crianças devem ter salas e profissionais de referência, mas a instituição deve envolver e comprometer todos os adultos na educação e cuidado de todas as crianças.

As imagens retratam situações de brincadeira dentro das salas. Isso acontece especialmente porque, assim como preveem os documentos, nacionais ou da própria rede, os móveis estão à altura das crianças, e disponíveis em grande número. A alteração dessa forma de organização do espaço foi perfeitamente observada pelas mães entrevistadas. Todas

¹⁶⁵ Entrevista com Janete Cassia Romão, concedida em dezembro de 2013.

perceberam a diferença entre as oportunidades que elas tiveram e as que os filhos hoje têm.

Figura 34 - Imagens das crianças brincando nas salas de referência dos grupos 4 e 5



Fonte: Imagens recolhidas do PPP digitalizado, recolhidas em 2010.

Ana Paula lembra que “antes não tinha muitos brinquedos na sala de aula, mas lembro da parte do cantinho da fantasia que a gente adorava ficar lá brincando, na parte de trocar de fantasia, de roupa”. Thaís relata: “Eu lembro muito também da caixa, do brinquedo, porque os brinquedos eram em caixas e a gente revirava pra buscar os brinquedos, mas agora estão separadinhos [...]”. “Agora não precisa mais catar dentro da caixa”. Tamires diz que, “na realidade, hoje eu acho que tem muito mais espaço para brincadeira, que era o que não tinha muito antigamente [...] espaços montados ali dentro da sala, não tinha. Isso é o que eu vi que teve uma maior modificação, espaço para as brincadeiras, para os livros”.

As crianças daquele tempo falam de suas memórias e de como conseguem perceber, pela estrutura física, que a creche foi alterando a sua forma de trabalho. Tamires mostra grande desenvoltura e avalia que “essa alteração acabou fazendo com que a criança desenvolva até mais a dinâmica dela de interagir com outras coisas, com outras crianças também. Eu acho que facilita mais essa interação.” Sua filha saiu da creche em 2012; ela fala com muito entusiasmo sobre como observou a infância

dela na creche e completa: “Eu acho sinceramente que a creche resgatou o que era tratado antigamente. Esse espaço que hoje tem na creche, está resgatando brincadeiras e o jeito das crianças de antigamente” e “[...] Eu acho que esse espaço fez com que elas ficassem mais tempo sendo criança”. É realmente surpreendente ouvir, justamente da mãe que mais recordou que na creche da sua infância a alfabetização era a sua maior marca, que a mesma creche conseguiu se adequar a ponto de ela entender que sua filha pode ser mais tempo criança. Só por esse depoimento já poderia dizer que a creche Nossa Senhora Aparecida conseguiu fazer de um documento curricular “letra viva”.

Apenas 2 anos após a publicação do documento de 1996, a pesquisadora Rosa Batista (1998, p. 132) constatou, em seu trabalho, que “a sala é um espaço aberto sem nenhuma divisória que permita que as crianças possam viver seus tempos de privacidade”. Pelos dados levantados no início de 2014 junto às creches da rede, percebi que ainda não há consenso sobre a forma como o espaço das salas de referência deve ser organizado (Quadro 21).

Quadro 21 - Organização das salas e referência das 51 creches da rede municipal

Creches cuja organização por <i>cantinhos</i> , ou zonas circunscritas, é contemplada em todas as salas de referência	6
Instituições cuja organização por <i>cantinhos</i> ou zonas circunscritas não é contemplada em nenhuma sala de referência	9
Instituições cuja organização por <i>cantinhos</i> ou zonas circunscritas é contemplada em algumas salas de referência	28
Creches cuja organização das salas de referência tem mesas e cadeiras para todas as crianças	23

Observação: a soma total ultrapassa o número de creches por haver instituições que contam com mais de um tipo de organização

Fonte: Informações obtidas pelo questionário entregue aos supervisores no início do ano letivo de 2014 e complementadas em contatos telefônicos.

Tais dados apontam para a necessidade de uma investigação para compreender por que essa cultura de organização do espaço da sala não conseguiu ser alterada, a ponto de parecer ter caído no esquecimento, tanto que, ao responder ao questionamento, tenho ouvido profissionais argumentando que não estavam mais trabalhando com essa perspectiva, já que isso seria coisa do passado.

Na creche Nossa Senhora Aparecida, outras alterações do espaço são observadas em outros tempos/espços. Destaca-se uma organização iniciada a partir de 2004 para garantir um momento com espaço diferenciado para as crianças que desejam dormir e para as que não sentem essa necessidade, providência já prevista nos documentos municipais desde 1988. Pela sequência de imagens que compõem o PPP digitalizado, é possível perceber a organização de uma sala de referência para o horário do repouso. Ao todo, são organizados 3 espaços para as crianças que desejam dormir em 3 salas de referência e 3 espaços para as que não desejam dormir. Neste caso, utilizam duas salas: a de referência e a sala do vídeo. A pesquisa de Rosa Batista (1998, p. 120) já fazia menção à dificuldade encontrada nesse momento em outra creche da rede, na qual, “mais uma vez, aparece um problema relacionado ao espaço físico disponível para estas crianças”.

As imagens (Figura 35) mostram como uma das salas é alterada todo dia no horário destinado ao repouso. Isto reflete uma preocupação por parte dos profissionais da instituição no sentido de procurar garantir alguns direitos às crianças, previstos nos documentos, já que o espaço por si só não proporcionaria. Mas quando isso começou?

O projeto conhecido na instituição como “hora do sono” foi iniciado em 2004, em consequência das reflexões de alguns profissionais, fruto de observações durante esses momentos e nas brincadeiras que se desenrolavam no restante do dia.

Da mesma forma que a pesquisadora Márcia Buss-Simão (2012), pôde observar na sua pesquisa, os profissionais

da creche Nossa Senhora Aparecida percebiam, durante a brincadeira, que as crianças costumavam representar o que viviam ou viam naquele horário. Muitas, brincando de creche, colocavam as crianças para dormir e ficavam chamando atenção para que elas não se mexessem, não abrissem os olhos, parassem de falar, ou virassem para o outro lado. Compreendendo que as crianças *falam* por outras linguagens, fazia muito tempo que as daquela creche estavam *falando* que nem todas desejavam dormir.

Figura 35 - Registro da sala do grupo 3



Fonte: Imagens recolhidas do PPP digitalizado (s/data).

Os documentos curriculares prescrevem, desde 1988, que as crianças não precisariam dormir todas ao mesmo tempo. Podemos achar irrelevante o fato de a creche investigada ter demorado 16 anos para colocar em prática o que o documento já indicava. Por outro lado, não podemos esquecer que a pesquisa realizada por Márcia Buss-Simão foi realizada em 2012 e que, no levantamento que realizei no início de 2014,

apenas 7 unidades indicaram ter projetos estruturados para a hora do repouso.

Pensando sobre os dados da pesquisa e do levantamento, fica claro que nos dias atuais ainda teremos crianças cuja vontade ou necessidade não está sendo atendida, e, para não responsabilizar apenas os profissionais da educação, é importante estabelecer que isso também se deve à estrutura física. Se, desde o documento curricular de 1988, as creches tivessem ao menos fornecido condições físicas, talvez hoje menos que ontem as crianças fariam relatos como o da mãe da creche investigada, quando lhe perguntei sobre suas memórias do espaço da sala. Thaís disse que “na sala de aula o que eu lembro mais eram os colchonetes que a gente ia dormir”. Ela diz que lembra da sala com os colchonetes “[...] porque a gente ficava deitado e eu ficava catando as formigas com o dedo bem nos cantinhos. Isso eu me recordo bastante”. Quando perguntada por que isso acontecia, ela relata: “[...] é que não tinha sono; daí ficava lá no colchão, porque eu não lembro de brincadeiras que tinha, de brinquedinhos como tem agora; então a gente ficava no colchão, ou quando acordava ia para a beiradilha do colchão, isso eu lembro bastante”. Não há como ouvir tal relato e não ficar imaginando o que precisam passar tantas outras crianças em contextos atuais, época de tanta consciência e divulgação de seus direitos.

Isso, todavia, não pode ser considerado coisa do passado. Em minha pesquisa, registrei que apenas 8 creches da rede municipal contam com projetos específicos para este momento. Em todas as demais, as crianças são colocadas para dormir no mesmo horário. Com documentos curriculares que preveem e indicam situações ideais, sem espaço físico e recursos humanos suficientes, somente criando *táticas* sobre a organização do espaço, empreendida cotidianamente. Na creche investigada e, certamente, nas demais que conseguem implementar projetos semelhantes, tem sido possível assegurar que as crianças *de hoje* não precisam dormir, se não quiserem.

Para garantir outros direitos, na creche Nossa Senhora Aparecida os mesmos espaços têm múltiplos usos. Fato percebido no uso da antiga sala do médico, chamada de sala do vídeo e recentemente batizada de sala multiuso; como o próprio PPP indica, ela também funciona como sala multiuso. Estes espaços são alterados de maneira a dar um caráter diferenciado à atividade proposta. A sala tem apenas 12 metros quadrados; quando necessário, é forrada com tapetes, almofadas; quando não, retiram-se e se colocam mesas pequenas e cadeiras altas, ou mesas altas com cadeiras altas.

Figura 36 - Diversos usos da antiga sala do médico



Fonte: Imagens conforme apresentação em *PowerPoint* do PPP digitalizado da creche (idem) (s/data).

O uso desses espaços foi sendo alterado com o tempo. A sala “do médico” já foi sala dos professores, sala da direção. As mães entrevistadas lembram de algumas alterações. Ana Paula lembra que “onde a gente assistia vídeo é onde hoje é o refeitório”. Thaís lembra que antes “era tudo aberto, era um espaço vazio, era só o salão aqui. Não tinham essas coisas; hoje

tem os vídeos, os desenhos que colocam na parede; eu acho isso bem legal, bem interessante.” Ela indica que “no meu tempo eram bem mais divididos os grupos. [...] Antes era cada um na sua sala. Não tinha essa união que tem agora; todo mundo, todos os grupos, até pra eles respeitarem idade com as outras crianças.”

Os relatos correspondem à realidade; houve, sem dúvidas, muitas alterações no uso dos espaços. No PPP digitalizado, encontrei também mostras do uso do *hall* de entrada (Figura 37).

O processo de utilização desse espaço foi mais lento. A iniciativa de trazer as crianças para comerem no *hall* também partiu da professora Vera Nory. Ela lembra que isso era uma coisa que a incomodava muito. “Desde que a creche começou, a gente fazia tudo dentro da sala. Então a gente fazia atividades ali o tempo inteiro; a gente fazia pintura. Então, assim, era tinta, era água, [...] e eram muitas crianças”.

A organização do espaço no horário das refeições principais acontecia da seguinte maneira: “As crianças almoçavam; daí juntava as mesas todas em um canto, as crianças iam escovar os dentes, botava os colchões, as crianças deitavam. Então tudo era dentro da sala, e isso era uma coisa que incomodava demais, e não só a mim; às outras pessoas também”. Foi vendo a necessidade de ter mais espaço na sala que ela, em 1998, convidou a auxiliar de sala, Marlene: “Vamos experimentar comer lá fora”. Nessa época, “a gente ainda servia para as crianças o prato pronto; elas não se serviam sozinhas”. Mas só essa alteração “já acabou aquela agonia das meninas da limpeza - porque também eram só duas -, de dar conta de limpar cinco salas para cinco turmas poderem dormir”.

Na verdade, o que a professora traz como informação é que, num primeiro momento, o refeitório contribuía para reduzir o trabalho da sala e ampliar o espaço. Como ficaram menos mesas dentro da sala, “a gente não precisava ter lugar

para todo mundo sentar. Então já foi começando a trabalhar com pequenos grupos, pois não precisaria mais de tantas mesas”. Com o tempo, outras possibilidades foram sendo vistas também para o espaço do refeitório. “Outros grupos vieram para comer no salão também, e daí começamos a pensar que as crianças poderiam se servir sozinhas, que elas poderiam sentar junto com os irmãos, etc.” Com o tempo, portanto, foi ficando mais claro que o objetivo principal deveria ser favorecer, ampliar e diversificar o encontro.

Figura 37 - Usos diversos do *hall* de entrada no mesmo dia



Fonte: Imagens conforme apresentação em *PowerPoint* do PPP digitalizado da creche (idem) (s/data).

Com essa iniciativa, o espaço foi sendo ocupado para outros fins. Como recorda a avó Ana: “Antes era livre; não tinha cadeira, não tinha mesa”. Rosimari afirma que “os espaços eram menores [...] hoje já tem mais espaço; eu acho que sim. Não sei se aumentou ou como ficou maior.” Ela demonstra convicção; diz que “a impressão é que a creche aumentou. Eu acho que foi a mudança de alguma coisa, de

espaço, de aproveitar mais o espaço.” Antes, ela dizia que “a creche era muito pequena; eu achava que não cabia tanta coisa aqui”. A avó Janete diz que “hoje eu, vindo no portão da creche, eu já me sinto mais à vontade, porque daí, entrando no salão, tu vê as mesas, as mesinhas”. Diz ficar feliz em ver o momento da acolhida: “As professoras sentadas com as crianças”, porque “tem crianças que estão jogando, tem crianças que estão brincando ou mesmo lendo; uma professora lendo para a criança esperando os pais entrarem”. Ela também diz gostar desse espaço no final de tarde, porque “daí eu pego o meu neto ali e a gente vai até a sala juntos para pegar a mochilinha; então eu tenho mais acesso à sala do Guilherme”. Avalia que “aquelas mesas ficaram muito boas ali na frente.” Diz gostar porque “tem também contato com outros professores, com outras crianças; a gente senta ali; fica conversando um pouco com o neto sobre a creche; ele fica ali mostrando as coisas”. Diz que pode “ficar mais à vontade, pode participar um pouco mais.”

Não há unanimidade, porém, com relação ao uso desse espaço. A avó Ana faz interessante observação quando diz que percebe que esse espaço é “um improvisado [...] eu fico horrorizada, porque todo mundo que vai pegar as crianças passa pelo refeitório perto deles, e tem que pedir licença pra eles”. Ela diz que valoriza a iniciativa, mas acha que as crianças deveriam ter um espaço próprio: “Deveria ter um espaço pra eles [...] eu acho que na verdade teria que ter um espaço pra eles fazerem as refeições deles”. Essa avó reafirma, reiteradas vezes, que acredita que “deveria ter um refeitório, porque, na verdade, aqui na entrada fica ruim.” Ela ainda considera que “é improvisado também pras pessoas que limpam, porque, olha, é uma mão de obra, né?” Ana tem toda razão. Na verdade, é mesmo um improvisado, uma mão de obra. Até o momento, é o que os profissionais dessa creche conseguiram fazer para garantir, mesmo que minimamente, o direito a um espaço para a alimentação. Imaginamos que a avó nem imagine

que o documento escrito pelo MEC em 2006, ao tratar desse espaço, indique, entre outras condições, que se deva “prever mobiliário adequado tanto à refeição das crianças quanto à dos adultos” (BRASIL, 2006, p. 30).

Até chegar à organização de refeitório que se tem hoje, muitos foram os arranjos. Em 2003, a professora Eloisa Rocha, então coordenadora do estágio, deixou uma grande contribuição. Ao ver toda a organização dos profissionais que agrupavam as mesas, supondo estarem ampliando as interações, sugeriu que as mesas fossem separadas e as crianças sentassem em mesas menores. Tal organização surpreendeu, pois qualificou os diálogos e reduziu consideravelmente o ruído do espaço.

Em 2005, porém, o pessoal da creche entendeu que era preciso qualificar ainda mais o uso do espaço e solicitou que o foco do estágio daquele ano, coordenado pela professora Kátia Agostinho, considerasse “as interações nos momentos de alimentação e parque”.

O espaço e o momento das refeições podem ser muito mais qualificados, mas à medida que as mesas de 4 lugares foram quebrando, a SME foi fazendo a reposição, aleatoriamente e independente do projeto da instituição e das reflexões realizadas até aquele momento. Assim, hoje, o que podemos ver no refeitório é um espaço com muitas mesas retangulares com banco, bem como mesas com geometria diferenciada para 5 lugares, que acabam tomando um espaço enorme. Realmente, é bastante complicado não poder contar com um espaço adequado para esse momento, além do agravante de a mobília não ser adequada ao que se pretendia. No levantamento que realizei na rede, verifiquei que 15 creches contam com refeitório, mas em espaços adaptados; 26 têm refeitórios estruturados em espaço próprio; 4 não têm refeitório.

A afirmação da avó Janete de gostar do espaço do *hall* e do planejamento para esse momento de acolhida, nos instigou a

saber em quantas instituições da rede municipal há hoje projetos estruturados para a entrada das crianças. No levantamento, identifiquei apenas 16 creches com esse tipo de organização. A auxiliar de sala entrevistada mostrou-se surpresa com a questão, pois, segundo observou, “o que vai se fazer é tudo planejadinho, certinho.” Ela avalia, comparando com a sua creche, que o “*hall* que é bem aproveitado aqui, lá não é”.

O fato é que não é tarefa fácil adequar o espaço às várias indicações dos documentos municipais quando não se acatam tais indicações. Na creche, além da utilização do *hall* já referida, o espaço ainda é utilizado para apresentações de teatro, música, boi-de-mamão e também como “parque” nos dias de chuva, quando no espaço se montam circuitos com colchões e outros brinquedos para que as crianças possam usufruir de outros movimentos e experiências, por não haver outra área coletiva coberta.

Figura 38 - Crianças brincando no hall da creche em dias de chuva ou de “atividades coletivas”



Fonte: Recolhidas do PPP digitalizado e do acervo da creche(s/data).

Face ao processo vivido, pude compreender que hoje a creche já pode dizer que utiliza o espaço projetado pela arquiteta Vera Lucia como um pátio, ou como uma *piazza*, como chamam em Reggio; quando o utilizam para fazer mostras dos trabalhos, para favorecer o encontro e o sentido de pertencimento dos seus protagonistas, torna-se um lugar que é hoje *o cartão de visita*.

A declaração de uma das avós sobre como foi voltar à creche depois de ter passado alguns anos sem a ela retornar ajuda a compreender que as alterações foram muito evidentes. Ela diz: “Ah, eu quando cheguei aqui pra pegar a Yasmim, achava sempre que era a Tamires. Porque ela é meio parecida com a Tamires.” Diz lembrar-se muito daquele tempo. Apenas achava que, como tudo muda, também aqui seria diferente. Dizia, falando de si: “O tempo tinha passado, e eu estava bem mais velha. Agora eu, sendo vó, não vinha mais como mãe, mas como vó e vi a creche diferente”.

Com esses depoimentos, compreendi que os registros - realizados pelas diretoras sobre a forma e a importância dada ao espaço nessa instituição na época em que haviam sido diretoras - acabaram por ser compreendidos de maneira muito significativa por quem chega à creche. A ex-diretora Márcia Viana comenta que “há muito tempo temos no planejamento da instituição a ocupação dos espaços. Nas reuniões pedagógicas sempre foi destinado espaço à organização das salas”. A diretora Caroline de Gouvêa Mosimann (2011-2016) reafirma suas concepções quando escreve: “Em nossa creche acreditamos na importância da estética e da forma como se apresentam as coisas; planejamos tanto a nível de coletivo quanto por grupo de sala”.

A ex-diretora Inelva Garbin responde ao questionário dando ainda outros indicativos sobre a forma como o espaço é percebido nessa creche:

Havia uma preocupação constante com o planejamento dos espaços na instituição; esse

tema estava sempre em pauta, tendo em vista que tivemos, numa reunião pedagógica e noutros momentos também, falas sobre o espaço que tínhamos que pensar sobre esse tema, pensar que o espaço é visto como um educador, planejar e organizar o espaço pensar quais os objetivos que um espaço planejado oferece para as crianças, há sempre uma intenção quando pensamos um espaço. Buscamos formação fora do horário de trabalho, sempre pensando na complementação, na ampliação do conhecimento, focando sempre que quanto mais acesso às informações mais preparado o professor ficaria para estar com as crianças.

Com isso, conclui que o prédio em que a creche está instalada recebeu novas significações, acolheu “novas relações pedagógicas no seu interior” (GONÇALVES, 1996, p. 212) quando pôde contar com o empenho e a determinação de vários profissionais.

5.6 AS MATERIALIDADES QUE CONSTITUEM UMA CULTURA: EU QUERIA UM BARCO, MAS ME DERAM UM TREM

Nos documentos curriculares analisados no capítulo 3, observa-se a importância atribuída às materialidades para a efetivação do que cada documento pretendia. Por outro lado, também pude constatar, pela análise iconográfica, que há um descompasso entre os documentos e as materialidades enviadas à creche, o que acaba prejudicando os propósitos a que elas serviriam.

Ainda com relação às materialidades, outro dado interessante é lembrado pela professora Vera Nory, quando relata sobre o que era enviado à creche na época em que recebia a formação em serviço, que culminou na escrita do documento curricular de 1996. Embora não tenham sido

enviadas as mobílias, ela lembra que aconteceu “uma coisa muito curiosa, porque eles trouxeram uma proposta de trabalho em pequenos grupos e espaços circunscritos, mas a preocupação deles era enviar materiais para trabalhos coletivos”. Ela indica que, nessa época, “vieram as piscinas, aqueles tobogãs, bambolês, esse material sempre tinha.” O que a professora relata é constatado nos registros fotográficos. Há uma série de novos brinquedos adquiridos nessa ocasião. Ela ainda lembra que “[...] vinha também bastante material, mas na nota dizia que era um material da educação física [...] veio bola, veio bambolê, veio aqueles chinelões, perna de pau”. Esses seriam materiais destinados à educação física, à sala: “O que vinha era jogos, era lápis, canetinha, aquela massinha pronta”. Depreende-se, de sua afirmação, que a SME separava os materiais que seriam para a sala e os que seriam para áreas amplas, ficando subentendido para a instituição que alguns materiais seriam somente para uso da educação física.

Algumas materialidades são tão específicas de determinados espaços e tempos, que as mães que um dia foram crianças na creche fazem relação entre essas materialidades e as pessoas que as utilizavam. No caso, as memórias das entrevistadas mostram o quanto as materialidades e os espaços, ao proporcionar experiências significativas ou não, marcam a vida das crianças. As fotografias que recolhi comprovam o que o defende Lella Gandini (1999, p. 157), no livro *As Cem linguagens da criança*. De acordo com a autora, para que o espaço possa agir como educador, precisa “ser flexível”; deve passar por modificações frequentes, considerando a intervenção de adultos e crianças, o que garante o protagonismo de uns e outras. Indica que tudo o que há para ser usado nas instituições - objetos, materiais e estruturas - não é visto como elemento cognitivo passivo, mas, ao contrário, como elemento que condiciona os indivíduos que agem nela e são condicionados por suas ações. Pude constatar que o espaço e as materialidades

utilizados pela professora de educação física foram elementos cognitivos ativos e repletos de significações.

Importante poder compreender o quanto, por sua variedade e possibilidades, e até por sua escassez, influem nas experiências vividas pelas crianças. Como analisam Carvalho e Rubiano (1996), há que se considerar o impacto que os ambientes exercem sobre os comportamentos das pessoas neles inseridas. Daí o lhes reconhecerem a importância.

Estudos recentes têm mostrado que as variáveis físicas dos espaços e a riqueza de oportunidades favorecem as relações e as interações e potencializam as trocas e as aprendizagens. É urgente pensar os espaços oferecidos, não esquecendo jamais que seus principais usuários são crianças; é urgente pensar em tudo isso quando se trata de um sistema municipal de ensino, desde as oportunidades oferecidas a algumas crianças e adultos; é urgente pensar no quanto ainda falta para se chegar a bom termo e que, por isso, deve permanecer na pauta das prioridades de todas as gestões municipais.

Na pesquisa realizada na creche Nossa Senhora Aparecida¹⁶⁶, a pesquisadora aponta, pelo desenho das crianças, vários desejos que elas expressam em relação ao espaço. Entre vários, um deles, segundo minha avaliação, se destaca porque a criança desenha um barco. A pesquisadora reporta o diálogo entre duas crianças durante a atividade. Uma delas fala: “Mas aqui na creche não tem barco!” A criança que desenhava respondeu: “Eu sei, tá... mas seria legal se tivesse. A gente podia sair pescar e tinha sol, mar, passarinho”.

Importante refletir sobre os desejos das crianças, assim como sobre quanto as pesquisas da área, realizadas nas instituições da rede, possam representar em possibilidades de

¹⁶⁶ O desejo da pesquisa era capturar “o olhar” das crianças; para isso, indica a necessidade de “legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis (que extrapolam o brincar) sobre as diferentes dimensões do educar e cuidar que envolvam a infância nas instituições de educação infantil”.

mudança. Digo isso porque, embora na creche Nossa Senhora Aparecida, como relata a professora Vera Nory, num primeiro momento o grupo tenha ficado “chateado com o resultado da investigação”, pois “pareceu mais o olhar do adulto sobre o espaço, do que o olhar da criança”, foi a partir de vários pontos indicados que os profissionais puderam tomar conhecimento do que lhes cabia. Dessa forma, pelo menos para a creche a pesquisa pôde colaborar em vários aspectos, especialmente quando estudada nos grupos de estudo realizados na instituição em 2003.

Por outro lado, parece dado que esta reflexão não teria chegado à SME, uma vez que poucos anos após a realização da pesquisa chegou à instituição um trem. Como não se perguntar por que um trem teria sido adquirido e não um barco? O que a criança que sonhava ir pescar com o seu barco faria com um trem? A chegada do trem, sem qualquer solicitação por parte da instituição, pode levar a supor: ou as pesquisas da área que acontecem na rede são pouco consideradas, e/ou as materialidades adquiridas seguem apenas a oferta do mercado.

Figura 39 - Crianças brincando no trem



Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida, 2003.

Há muito tempo, a pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria, ao visitar algumas instituições da rede, já indicava que, pelas instituições, não era possível perceber que se estava em uma ilha.

Analisando pela perspectiva dos materiais que constituem a cultura material da educação infantil, encontrei, no PPP digitalizado da creche uma imagem bastante significativa (Figura 40).

Esta imagem, de 2009, compõe a parte em que o documento trata das atividades de observação, registro e avaliação que devem ser realizadas por professores e auxiliares de sala. É uma imagem (Figura 40) que sugere muitas interpretações, pois *se lida* apenas pelo que apresenta, pode dar a entender que na creche, desde o berçário¹⁶⁷, as crianças utilizavam cadernos tipo os de prontidão indicados no documento de 1981.

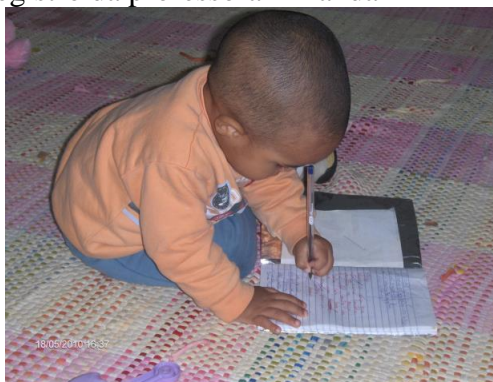
Mas, ao contrário, o que essa imagem mostra tem mais sentido se voltarmos ao documento escrito para essa rede municipal em 1988, pois lá se sugeria aos professores o uso deste material. Assim, pelo fato de a professora desse grupo estar constantemente registrando, deixou o seu caderno no chão e a criança quis imitá-la, deixando nele a sua marca. Depois de perceber o interesse da criança, a professora Amanda acabou disponibilizando cadernos com linhas para todas as crianças.

Assim é que foi efetivada a indicação encontrada no documento municipal de 1988, ampliada nos dias atuais,

¹⁶⁷Na análise dos documentos curriculares, fui percebendo uma alteração na denominação dos grupos. No documento de 1976, as turmas de crianças eram chamadas de 1º, 2º e 3º nível. No documento de 1981, eram denominadas por berçário, maternal, Iº nível, IIº e IIIº nível. O documento de 1982 não cita o nome das turmas. O documento de 1988 chama de berçário, maternal i, maternal ii, primeiro período, segundo período e terceiro período. O documento de 1996 não faz referências aos nomes das turmas, mas, em 2002 a Portaria nº 45/2002 muda a nomenclatura de “turma” para “grupos” de crianças. Dessa data em diante, são chamados de grupo I, grupo II, grupo III, grupo IV, grupo V, grupo VI e grupo VII.

quando se permite também às crianças deixar seus próprios registros nesse suporte material, sem que isso signifique que estejam sendo alfabetizadas. Percebi, assim, que o caderno, como uma materialidade da educação infantil, pode sim fazer parte da sua cultura, estar ao alcance das crianças desde muito cedo, à condição de que se tenha clareza do que se quer com tal aproximação.

Figura 40 - Criança do berçário, *escrevendo* no caderno de registro da professora Amanda



Fonte: Acervo pessoal da professora Amanda Massucci Batista, cedida para o PPP da creche. 2011

A análise dessas 3 materialidades fez-me concluir que há uma gama de materiais compatíveis com o trabalho junto às crianças; contudo, a seleção de acordo com o que se deseja faz toda a diferença. Assim, *o trem já passou* e o barco não chegou, mas temos de volta o caderno, que pode ficar, porque agora ele tem outro sentido dentro da cultura da educação infantil.

5.7 ENQUANTO BRINCAVAM NO PARQUE CRESCERAM AS ÁRVORES, AS CRIANÇAS E OS ADULTOS

Todo movimento em torno da organização do espaço percebido na creche Nossa Senhora Aparecida pode ser verificado também do lado de fora. Ao analisar as fotografias, encontrei uma grande variedade de imagens que registram muitas cenas, especialmente do parque. Como as mães entrevistadas também trouxeram muitos detalhes sobre ele, decidi reunir, primeiramente, do conjunto de imagens, aquelas em que aparecia a casinha, justamente porque todas as crianças de ontem indicaram a relevância dessa materialidade em suas infâncias. Tamires diz que o seu “foco era a casinha; eu lembro muito da casinha. [...] Era o que a gente mais brincava, tinha o balanço, tinha a gangorra. Mas o que a gente mais brincava mesmo, o foco, era a casinha.” Thaís recorda “da gangorra; lembro do balanço, daquela casinha que tinha lá no canto; bem no cantinho assim tinha uma casinha”. Ana Paula diz: “Acho que nem tinha loucinha. [...] Eu sei que a gente corria para pegar a casinha, porque todo mundo queria ir para a casinha; daí a gente saía disparado pra ver quem pegava a casinha primeiro.” Como pude observar nas plantas do projeto da creche, a casinha não havia sido projetada. Mas, segundo relatos da primeira diretora, esta logo foi providenciada, com a colaboração dos pais.

Figura 41 - Casinhas do parque



1991



1996



1996



1999



2001



2006



2008



2010



2012

Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida.

As imagens revelam que foram muitos os tipos, as cores, os modelos e lugares que a casinha ocupou. Algumas teriam sido construídas, outras vieram da prefeitura, outras

foram doadas por conhecidos e todas, por muitas vezes, reformadas. A última casinha foi doação de outra instituição, como registra a diretora Caroline Mosimann: “Nosso parque hoje tem uma casinha de bonecas praticamente nova, que foi doada pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC”. A primeira coordenadora da educação infantil, Sônia Luciano, falou da dificuldade encontrada na primeira instituição, em 1976, pois a casinha era utilizada à noite ou nos finais de semana, inclusive por usuários de droga.

Uma das dificuldades para a manutenção desse brinquedo foi ter sido indevidamente ocupado, quando, inclusive, portas e janelas foram arrancadas.

Por esse mesmo motivo, não era possível deixar dentro dela quaisquer móveis ou brinquedos. Entretanto, a conveniência, mais a necessidade de mantê-la, levaram a direção e os pais a montar muitos mutirões, também lembrados pelas avós entrevistadas. Esta renovação é importante, tanto porque assegura às crianças o direito a um espaço mais bonito e agradável, como indicam o quanto a **“manutenção do espaço físico é uma cultura importante a ser desenvolvida** e deve ser parte integral de qualquer habitação civil” (VECCHI, 2013, p. 141, grifo meu).

Nessa imagem (Figura 42), feita em 1987, no primeiro ano de funcionamento da creche, observa-se um espaço descuidado; apenas com um gramado já desgastado. Entre os desenhos realizados para responder à pergunta “A creche que eu queria ter” (constante da já referida dissertação), a maioria trazia o desenho do parque com muitas árvores. Olhando para as fotografias aqui apresentadas (Figuras 45 e 46), é possível dizer que as crianças poderiam não ter todas as árvores que mereciam, mas nossa avaliação é de que elas teriam desenhado a creche que já tinham.

Figura 42 - Professora Vera Nory com um grupo de crianças no parque



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory, 1987.

Digo isso não só por essa outra leitura das fontes, mas até pelos relatos recolhidos das entrevistas com as mães e as avós de hoje. As árvores do parque são um grande motivo de orgulho da instituição. Foram plantadas no segundo ano de seu funcionamento e, como afirmou a primeira coordenadora, Ilona Rech, “uma casa de boneca foi construída no espaço externo, bem como o plantio de árvores”. Ela lembra, ainda, que as árvores do parque foram plantadas “bem na época da primavera [...] foi bem nessa época da árvore, semana da árvore, a gente pensou, as meninas planejaram, como deveria ser a semana da árvore”. A ideia também partiu da necessidade, pois, “como batia muito sol, não tinha uma árvore, não tinha nada. A gente foi lá e comprou as árvores e o Marcos plantou”. Quando indagada sobre os tipos de árvores selecionadas, ela diz que “foi o próprio moço da floricultura que vendeu as árvores; ele disse que era o tipo de árvore para ter ali pra poder dar sombra no futuro”. Embora não lembre o nome das árvores maiores,

garante que “uma goiabeira a gente comprou, porque achamos que a goiabeira ela ia crescer e as crianças iam aprender a subir, comer”. Lembra, ainda, o quanto foi difícil conseguir que as mudas sobrevivessem. Foi preciso “colocar aqueles bambus [...] ao redor das árvores pra elas poderem crescer”. Além disso, “a gente ia na sala falar com as crianças que elas não poderiam mexer, que as árvores iam crescer, que se elas mexessem as árvores iriam chorar e tal, e elas faziam esse trabalho, as professoras”. Foi assim que “eles aprenderam a cuidar, e eles cuidavam”. Por este depoimento, pode-se perceber como as datas comemorativas ainda eram motivadoras de muitas atividades.

As árvores foram crescendo e, com o tempo, passaram a fazer parte da cultura material da creche e também das brincadeiras das crianças. Thaís, referindo-se à aroeira, diz: “Eu lembro daquela árvore que solta umas gosmas que a gente ia lá pra se pendurar porque tinha galho mais baixo”... “a gente botava a mão pra passar por cima, por baixo da mão, e pular. E ela grudava aquela gosminha na mão”.

A avó Ana diz que na época em que a filha estava na creche, entre os anos 1990 e 1995, no parque “tinha algumas árvores, pequenas, e também lembro dos bancos”. Rosimari tem do parque a mesma impressão que teve do espaço interno da creche: “Percebo também uma mudança na parte do parque; ele também ficou grande; que hoje tem as árvores maiores, um espaço bom para as crianças brincarem.” Elogiando a iniciativa daqueles que plantaram as árvores, diz: “Hoje é um espaço que a criança pode brincar na rua. Não tem problema muito com o sol. Tem a parte da sombra também. Eles vão aprendendo a cuidar, porque se não cuidar depois como é que vai ficar?”

Embora o espaço externo pareça ter recebido a mesma atenção que o interno, isso não foi identificado na maioria dos documentos curriculares, nem no documento do Ministério da Saúde de 1972 (*Creches: instruções para instalação e funcionamento*). Não é incomum encontrar creches nos dias

atuais que ainda não contam com árvores. As pesquisadoras Kátia Agostinho, em 2003, e Maurícia Bezerra, em 2013, trazem registros sobre a ausência de árvores nos espaços pesquisados. Observe-se que ambas realizaram suas pesquisas em creches recém-inauguradas, como nota Bezerra (2013, p. 153): “É incontestável que na entrega da instituição de educação infantil à comunidade sejam também previstas árvores de maior porte já plantadas na área externa [...]”. No levantamento que realizei no início de 2014, ainda identifiquei 5 creches que não têm árvores no seu pátio. Ainda assim, com certeza constam do projeto da instituição, tanto pela decisão de plantar, quanto pela seleção das espécies e pela definição do lugar onde cada uma delas foi plantada. Como bem resumiu a professora Vera Nory, “lá no início, aquele grupo plantou uma sementinha, e eu penso que nós que ficamos na creche ficamos “regando” essa semente e por isso hoje podemos contar essa história”.

Nessa fotografia (Figura 43), datada de 12/06/1989, em primeiro plano aparece o grupo de professores e funcionários da creche; ao fundo, ao lado da casinha, aparecem sutilmente os ramos da árvore, ainda bem pequena.

Na imagem de 1993 (Figura 44), observam-se algumas alterações. A árvore plantada fazia 4 anos “mostra-se de braços abertos”. Fora plantada exatamente no ano em que as crianças que aparecem em primeiro plano estavam nascendo; nesse momento, apresentava-se “tão grande como elas”. Ainda tiveram tempo de “brincar juntas” por mais 2 anos.

Figura 43 - Professores e funcionários e a pequena árvore (ao fundo)



Observação: A seta colocada pela autora aponta para o local onde está a pequena árvore.

Fonte: Acervo pessoal de Ana Maria Fernandes, 1989.

A casinha do escorregador é a mesma da imagem anterior; porém, agora já mais próxima da árvore e um pouco mais próxima do chão. Adequações foram necessárias, especialmente pelo desgaste dos materiais. A madeira, em contato com a terra e a umidade, logo se deteriorou, precisando, por isso, ser cortada. Um ajustamento realizado junto com outro, quando foi introduzido um canteiro de ciprestes.

A ideia era motivar as crianças a trazer mais verde para o parque e também delimitar uma área para as crianças menores. Ali elas teriam a oportunidade de brincar com brinquedos mais adequados ao seu tamanho. Nessa parte, foram colocados 2 balanços e duas gangorras pequenas. Conforme relato da diretora da época, esses materiais foram adquiridos com recursos da APP

Figura 44 - A árvore com 4 anos.



Fonte: Acervo pessoal da professora Vera Nory, 1993.

A casinha do escorregador da foto de 1993, em 1997 não existe mais; sobrou apenas o escorregador, certamente por ser de uma madeira de melhor qualidade. Observa-se que “os braços” da árvore estão ainda mais acolhedores. Essas crianças nasceram em 1993; elas têm 3 anos e a árvore, 8: crianças e árvore ainda estão na infância e deverão continuar nela agora com outros elementos agregados ao espaço.

Observa-se que os ciprestes pouco se desenvolveram; alguns não vingaram ou morreram ao longo desses anos. Há areia cobrindo o parque. O gramado está mais verde e foram incluídos grandes pneus coloridos demarcando o espaço. Uma casinha foi colocada na entrada do parque, tendo sido doada pela prefeitura sem ter sido solicitada, pois a creche já tinha uma, bem maior e mais reforçada. A segunda acabou sendo mudada para vários outros lugares sem um bom aproveitamento. Há balanço de pneus pendurados por uma corda na outra árvore do parque. As crianças brincam com pneus, baldes, carrinhos de mão e bonecas. Há um elemento novo nessa imagem, o que sobrou de “um cavalinho” feito com madeira de eucalipto; a representação de um cavalinho. Ele

aqui aparece sem a cabeça, arrancada nos finais de semana, quando o parque é usado por outras pessoas.

Figura 45 - Parque da creche no verão



Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida, 1997.

A foto (Figura 45) é do verão de 1997. Como saber que era verão? Tanto posso deduzir pela roupa das crianças e do adulto que aparece na imagem, quanto pela exuberância das folhas da árvore.

Datada de 2001, a foto (Figura 46) mostra um mutirão realizado com os pais para a revitalização do parque. Observa-se que foram incluídos pneus para delimitar o espaço em aclave. Também se pode observar que os brinquedos destinados aos bebês foram retirados e, no local, foi colocado um balanço de 2 lugares para as crianças grandes.

Os outros brinquedos foram descartados. No chão do parque, pode-se observar o pedrisco. Essa cobertura - “pó de pedra” - já havia sido indicada em 1984, ainda no projeto da creche. Como lembrou a professora Christini Souza, “era muito comum as crianças se machucarem”. Causa estranheza que tal materialidade tenha sido retomada, uma vez que o pedido de substituição de areia por pedrisco não partiu da creche. Essa

cobertura ainda foi utilizada por algum tempo, mesmo contraindicada para as crianças.

No final de 2001 o escorregador de madeira foi substituído por uma rampa de concreto. Conforme relato da ex-diretora Inelve, esse “brinquedo” foi construído pela empresa que fez a reforma da instituição. A pessoa responsável se teria sensibilizado com a sua falta. A rampa também foi pensada pela observação de que as crianças gostavam de escorregar e também para resolver a situação do aclave, uma vez que as plantas e o gramado haviam sido totalmente arrancados. A aridez da terra foi substituída pela aridez do concreto. Os pneus foram retirados e um muro de concreto passou a delimitar a área.

Figura 46 - Mutirão com as famílias para revitalização do parque



Fonte: Acervo da creche, 2001.

Imagem do parque em 2012 (Figura 48): a rampa voltou a receber uma nova pintura e os ferros, que deveriam segurar a corda, foram fixados novamente. Ao lado foi construída mais uma mureta para ajudar a proteger as raízes da árvore. A árvore, plantada em 1988, além de colaborar para a melhoria do espaço, foi, ao longo dos anos, ajudando a remodelar aquele

espaço. O parque foi totalmente reformado e houve também a inclusão de novos brinquedos. Conforme está registrado no PPP da creche, “as árvores do parque dão sombra no verão, permitem luz no inverno, dão muito trabalho no outono e um tapete de flores na primavera”.

Figura 47 - Imagem do escorregador e da rampa



2001



2008

Fonte: Acervo da creche Nossa Senhora Aparecida

Com tais análises, concluí que, para compreender a cultura da educação infantil, é preciso investigar os espaços educativos internos e externos, incluindo a forma como adultos e crianças envolvidos nesse processo educativo se relacionam entre si no e com o espaço.

Figura 48 - Parque da creche na primavera



Fonte: Acervo da creche, 2012.

A análise dos espaços e mobiliários da creche Nossa Senhora Aparecida evidenciou toda a materialidade utilizada na instituição. Tal aproximação me permitiu conhecer o trabalho desenvolvido ao longo da trajetória da unidade. Assim, como indicam Vidal e Gaspar da Silva (2010, p. 43), pude observar “[...] as formas de apropriação dessa materialidade, de memorização do passado e de construção de laços afetivos entre os sujeitos e o mundo físico.”

No PPP digitalizado, ainda há outra mensagem que também ajuda a compreender a história dessa creche.

5. 8 “CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA: UMA AQUARELA DE GENTE”¹⁶⁸

Uma Aquarela?

Um espaço habitado desde abril de 1987,
com gente vivendo diferentes tempos da
vida;

são crianças e adultos compartilhando
sonhos, emoções, medos, desejos...

Com diferentes ritmos, necessidades e
expressões, descobrindo e

desenvolvendo múltiplas linguagens;
no desenho do seu cotidiano, os projetos
de trabalho, nos grupos de crianças e no
coletivo da creche, marcam a
intencionalidade das ações;

Crianças, profissionais, formadores,
estagiários, mães e pais que viveram (e

¹⁶⁸Em 2006, a Secretaria de Educação do Município Florianópolis, buscando dar visibilidade à sua trajetória, comemorou os 30 (trinta) anos de trabalho da educação infantil no município. Entre algumas ações, estava o convite para que as instituições de educação infantil montassem um *banner* para marcar a sua presença no evento. Na ocasião, a creche olhou para seus “vários retratos”. Esta metáfora consta do livro da professora Luciana, no qual afirma que a sua pesquisa trouxe à tona “retratos” que, como quadros, contam os vinte anos de histórias rede de creches e pré-escolas da prefeitura de Florianópolis (1976-1996) (OSTETTO, 2000).

vivem) esta instituição, são protagonistas dessa história, construída em Aquarela. Uma Aquarela, sim! Aquarela de Gente que vem compondo, há 25 anos, tantas belas imagens.

Figura 49 - Abraço simbólico realizado em abril de 2012, quando a creche completou 25 anos da sua inauguração.



Fonte: Registros recolhido do PPP digitalizado, 2012.

A reunião desse conjunto de imagens com muitas memórias dos seus protagonistas me ajudou a contar a história da instituição. São belas imagens de muitos momentos vividos, com registros realizados para eternizar diferentes momentos, que podem e devem ser utilizados para a reflexão atual do grupo sobre suas ações e atos, como instigou Cora Coralina.

Meu objetivo foi mostrar o movimento desse grupo de pessoas que está há 25 anos trabalhando nesse espaço educativo. Outros “quadros” poderiam ser acrescentados, pois, segundo Ostetto, (2000, p. 149), “conhecer é preciso!” E como destaca a pesquisadora, é necessário conhecer “para garantir o que foi conquistado, para combater o que comprovadamente não deu certo, para avançar no que precisa ser mudado”.

Iniciei este capítulo com a poesia de Cora Coralina e vou concluí-lo trazendo a resposta a Cora Coralina escrita pelo estagiário Leandro César Souza, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina, que conheceu a

poesia de Cora Coralina quando foi apresentado ao PPP dessa instituição. Ao final do seu estágio em 2013, na creche, escreveu:

CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA
DO PANTANAL OU RESPOSTA A CORA
CORALINA¹⁶⁹

Ai! Se minha linda e querida Cora Coralina
Tivesse oportuno tempo à ampulheta de
Chronos...
E pudesse, junto a mim,
experienciar de corpo
lúdico e brincante,
vívido e vivido...
O prazer daquelas crianças
no conviver da Creche do Pantanal,
que não emudece;
que não é fria;
muito menos impessoal.
Ela teria recomendado às mães de todos os
jeitos e modos...
Ponham-nas e acreditem na Creche!
A primeira etapa de sua Educação Básica...
Mas ponham-nas e participem-nas
Junto com suas brasileiras e brasileiros...
*Nada havia de mais prestante em nós,
Senão a infância e a Instituição Educativa.
O mundo começa(va) ali!*¹⁷⁰

¹⁶⁹No poema *Mães* a autora faz duras críticas à creche, não a recomendando às mães.

¹⁷⁰Parte extraída do poema *Segunda Infância* de Manoel de Barros (2006), o grifo e inserção de parte do penúltimo verso – *Instituição Educativa* –, são de minha autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para interpretar historicamente as concepções de arquitetura, espaço, tempo e materialidades da educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no período de 1976 a 2012, busquei, nos diferentes documentos curriculares, em interface com as plantas arquitetônicas das creches, identificar a forma como a estrutura física foi sendo ampliada e ocupada/habitada, a partir do pressuposto de que no trabalho junto às crianças pequenas se produz uma cultura específica, a cultura da educação infantil. Para alcançar esse propósito, ampliei a discussão para além da análise documental, incluindo a análise fotográfica e as memórias de diretoras, professoras e adultos que viveram suas infâncias na creche pesquisada.

A investigação dos documentos curriculares produzidos pela Secretaria de Educação para a Rede Municipal: *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), em interface com os registros fotográficos e as memórias dos entrevistados, possibilitou-me compreender os usos dos espaços, dos materiais pedagógicos e da mobília, bem como as indicações para a organização de tempos/espaços e rotinas. A partir deles, constatei que a rede municipal de ensino de Florianópolis foi fazendo suas escolhas ao longo dos anos, seja pela forma como incluiu ou excluiu objetos, artefatos, mobiliários, seja por como organizou tempos e espaços, dando mostras dos diferentes projetos político-pedagógicos pretendidos e da constituição de uma cultura material da educação infantil. A análise ainda forneceu pistas acerca da circulação das ideias e concepções sobre criança, infância e educação infantil, ou seja, sobre os propósitos dos projetos educativos para a educação das crianças pequenas na rede municipal, muito especialmente sobre aquelas ideias/concepções que não conseguiram ser postas em prática.

A análise das plantas arquitetônicas ampliou minha capacidade de confrontar as dissonâncias identificadas por algumas pesquisas com o vivido no interior das instituições educativas, permitindo colocar em evidência as permanências e as inovações introduzidas nos edifícios das creches. O aprofundamento da análise sobre o primeiro projeto padrão da rede, o *padrão Ipuf*, permitiu-me perceber a importância da aproximação que precisa haver entre arquitetos e pedagogos. Seja pela concepção do pátio coberto, seja pela sala multiuso, minha conclusão é de que o trabalho desenvolvido junto às crianças poderia ter avançado ainda mais, se já na década de 1980 aqueles espaços e as suas materialidades tivessem conseguido ao menos burlar a ideia minimalista de que para as crianças pequenas qualquer espaço serve. Assim, verifiquei que até as ideias e concepções não incorporadas puderam *falar* do universo da cultura material da educação infantil da rede municipal de Florianópolis.

Percebi que tanto os documentos curriculares como os projetos arquitetônicos foram elaborados como marcas dos governos municipais, mas não observamos laços de conexão entre ambos. Também constatei que a mobília, os espaços e todas as materialidades são representações do projeto educativo que se deseja, assim como todos indicam a cultura constituída, uma vez que não é possível pensar uma instituição educativa separada de sua dimensão material. Ademais, constatei que as materialidades acabam se transformando em elementos que preservam e conformam uma concepção de educação infantil quando não permitem que as novas concepções sejam postas em prática ou não lhes dão suporte.

No que se refere ao estudo de caso, parti do pressuposto de que as mudanças relativas ao espaço e à utilização dos tempos e materiais na creche Nossa Senhora Aparecida haviam acontecido, em grande parte, devido à formação em serviço, às pesquisas realizadas na área e aos estágios supervisionados das universidades. Ao concluir a análise, posso dizer que não

estava equivocada, mas descobri que a alavanca do processo aconteceu por duas distintas propostas curriculares: as de 1988 e de 1996, porque foi no embalo de uma que a creche nasceu, e no da outra, que ela se transformou.

O mergulho na creche Nossa Senhora Aparecida, sobretudo através dos registros fotográficos e das memórias de seus protagonistas, me levou a concluir que a preocupação com a organização do espaço foi uma constante desde sua inauguração. De lá para cá, esta questão foi sendo reforçada, seja pelos encaminhamentos da SME - pelas formações em serviços e pelos documentos curriculares -, seja pela aproximação com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A presença da UFSC, inicialmente, e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), posteriormente, tem sido, certamente, um fator preponderante na constituição dessa instituição, por ter formado a arquiteta que desenhou a sua estrutura física, e pelo fato de as primeiras professoras terem sido ali formadas. A isso ainda se aliam a realização de pesquisas de pós-graduação e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia, que colaboraram decisivamente para a aproximação da teoria com a prática.

O cotejamento de fontes, documentos curriculares, plantas arquitetônicas, fotografias, memórias, PPP e pesquisas da área trouxeram dados que auxiliaram a ler além do que já havia percebido inicialmente. Foi no cruzamento das fontes que tive clareza de que não há como entender a efetivação de um documento, seja uma planta arquitetônica, uma fotografia, ou documentos escritos apenas pelo que está aparente, cabendo investigar como fontes e documento foram efetivados “no espaço vivido”, transformado em lugar.

No que diz respeito à relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, a investigação mostrou que a ação implantada ao longo dos anos na creche investigada foi sempre no sentido de garantir as materialidades para que efetivamente a proposta pedagógica defendida pelos documentos

curriculares pudesse ser aplicada. Através das imagens, das memórias e das pesquisas na área, pude perceber a perpetuação de algumas práticas educativas e a alteração de outras. A resistência aos novos modelos foi constatada em muitas situações, seja de rotina, seja de concepção da criança e da infância, posto que, em alguma medida, o próprio espaço e muitas materialidades justificavam determinadas permanências. Percebi, também, que a trajetória de utilização dos espaços na creche Nossa Senhora Aparecida, nos diferentes momentos investigados, esteve diretamente relacionada às mudanças na forma como as crianças eram percebidas, seguindo inclusive orientações dos documentos curriculares, os da rede e os nacionais, amalgamados ao projeto político e pedagógico da instituição, que também se destaca quando utiliza várias imagens para apresentar o trabalho ali desenvolvido. Neste sentido, identifiquei engenhosidades dos protagonistas, microrresistências que geraram microliberdades, ou seja, os protagonistas não se deixavam prender ao cotidiano da creche; eles o manipulavam silenciosamente, tornando-o um espaço de criação, invenção e não somente de reprodução, um lugar-laboratório para tantas outras criações. Neste sentido, pude comprovar que, se há um lugar de poder instituído pelos materiais ou pelo espaço, há sempre possibilidades de lhe resistir.

Acredito que os documentos curriculares teriam maior possibilidade de aplicação se, junto com eles, se tivessem oportunizado condições concretas diretamente relacionadas ao tempo, ao espaço e aos materiais. Estou entendendo que, afora toda resistência já identificada, há que se unir a ela o fato de as bases materiais, físicas e até de recursos humanos não terem sido condizentes. Muitos dos documentos curriculares da rede não levaram em consideração as condições reais de espaço e de materiais; continuaram, por isso, na ordem das ideias, das teorias e do ideal. Claro está que a cultura da prescrição, sem as condições reais para a sua efetivação, é apenas a ponta de um

iceberg, pois, da mesma forma que a SME se sente autorizada a escrever documentos sem proporcionar as condições reais para que se possam tornar letra viva, as instituições também fazem PPPs que não se concretizam e, em escala menor, mas não menos importante, os professores fazem planejamentos que também não se efetivam.

Outros discursos silenciados, como o da linguagem arquitetônica do projeto IpuF, emergiram, posteriormente, dos usos na creche investigada, como, por exemplo, quando percebi que o pátio pensado pela arquiteta, que um dia fora apenas *hall*, corresponde atualmente ao refeitório e, por que não, à *piazza*; e a antiga sala médica, à atual sala multiuso. A multiplicidade de fontes trabalhadas me possibilitou compreender aquilo que Michel de Certeau (1994) chamou de *consumidores criativos*, ou seja, o que diretoras e professoras conseguiram realizar a partir das *estratégias* subjacentes às políticas públicas daquele momento histórico, sobretudo no que diz respeito às *táticas* de uso do espaço e dos materiais pedagógicos. Neste sentido, posso concluir que eles lançaram mão *de mil maneiras de fazer*, encontrando brechas, tentando outras possibilidades e experiências para o trabalho com as crianças pequenas. Esta noção, juntamente com a de cultura escolar de Antonio Viñao Frago (1995), me permitiu olhar, desde ideias e concepções, reveladas ou não, a mobilização de adultos e crianças, os corpos e mentes, as várias linguagens de resistência, conservação e inovação, enfim, o conjunto constitutivo da cultura da educação infantil.

Como a pesquisa foi desenvolvida considerando que a educação das crianças pequenas em espaços de educação coletiva, a partir de um conjunto de aspectos institucionalizados que definem educação infantil como organização, também produziria uma cultura, ao longo da investigação, foi possível consolidar o princípio tomado por base, de que essa cultura se caracteriza por sua especificidade no âmbito da cultura escolar.

Ao me perguntar, de forma semelhante, o que determinaria uma cultura escolar, refleti a respeito da função social e educativa da educação infantil e da escola, pelas dimensões que as aproximam, assim como pelo caráter que as distingue. Ao considerar as aproximações e as peculiaridades, destacam-se singularidades na educação infantil, sobretudo as ligadas a criação, funções, contextos e necessidades específicas da educação das crianças pequenas ainda não consideradas na perspectiva dos estudos da cultura escolar. Ao longo da pesquisa, percebi uma inadequação dos parâmetros pedagógicos escolares aplicados à análise das instituições responsáveis pela educação e cuidado das crianças pequenas.

Assim, analisando as mudanças e permanências dos conteúdos dos documentos, identificando as orientações acerca da organização, das relações espaço/tempo e observando a estrutura material, consegui pistas da circulação das ideias e concepções sobre criança, infância e educação infantil que permitiram visualizar os propósitos dos projetos educativos na história investigada. A compilação e análise dos referidos documentos mostrou que cada escolha trouxe subjacente um entendimento de criança, infância, educação infantil, sociedade, etc., posto que a interação desses elementos resulta na produção de uma cultura da educação infantil. Ler usos, fazeres, sentidos e significados produzidos na educação infantil da RME e observar os indicativos dos espaços, tempos e materiais indicados nos documentos curriculares revelou que essa cultura foi se delineando de forma a recolocar o lugar da criança na relação educativa, atribuindo-lhe na orientação um protagonismo infelizmente não captado pelas propostas arquiteturais ou pelas materialidades, em descompasso, portanto, com as inovações que marcaram as propostas pedagógicas de cada tempo.

Pela relação de tais propostas com os espaços arquitetônicos pude compreender, ao longo do percurso histórico investigado, além de alguns aspectos desta

experiência, também a trama entre seus elementos (históricos, arquitetônicos, filosóficos, políticos, ideológicos, culturais, pedagógicos) que produziu uma cultura da educação infantil na RME de Florianópolis.

Como advoga Viñao Frago (2001), em cada uma das modalidades de educação se propaga e se produz uma cultura própria, e essas diferenças crescem quando se comparam diferentes níveis. A educação das crianças pequenas, nos espaços coletivos, ganha nuance própria pela forma como são ocupados os espaços ou organizados tempos e materiais, estabelecendo uma distinção em relação aos níveis subsequentes, revelando as marcas da constituição de uma cultura para, na e da educação infantil.

A pesquisa confirmou a hipótese de que haveria uma cultura da educação infantil à medida que pude identificar alterações, escolhas e abrangências das ações de gestores, arquitetos e educadores sobre as instituições estudadas.

O estudo empírico também permitiu identificar no trabalho uma especificidade marcada pela pouca idade, pelas materialidades requeridas, pela arquitetura necessária, ou pelos conhecimentos didáticos resultantes de uma ação pedagógica - que foi se revelando face à necessidade de produzir condutas e modos de agir próprios para a educação e cuidado das crianças pequenas -, distinta da que a escola historicamente tem adotado como forma. Condutas e modos de agir que no cotidiano dão mostras de uma cultura específica, produzida na relação com o espaço, com os materiais, com o tempo, com e na vida vivida entre adultos e crianças pequenas em uma instituição de educação infantil.

Na história traçada, localizei materialidades específicas como tapetes, almofadas, espelhos, tintas, brinquedos, areia e árvores no parque, elementos fundamentais para a organização do trabalho junto às crianças pequenas. Sua arquitetura e suas materialidades indicam uma vinculação direta com as concepções pedagógicas, fundando saberes e fazeres que

constituem uma cultura material própria, sem a qual seria impossível viabilizar um projeto educativo que corresponda a necessidades e objetivos historicamente atribuídos à educação infantil. Ocorre, assim, uma mudança na composição material com a inclusão de outros objetos pedagógicos, como pedrinhas, frutos, flores, terra, água, barro, que trazem “um pouco do mundo” para dentro das instituições de educação infantil, singularizando sua cultura material.

É importante assinalar, porém, que até hoje testemunhamos a permanência da ideia segundo a qual o trabalho na educação infantil acontece necessariamente (e quase que exclusivamente) quando há mesa e cadeira para todas as crianças e, de preferência, que permaneçam sentadas. Tal permanência indica que muito da cultura escolar ainda ronda as ações desencadeadas nos espaços da educação infantil.

Assim como a cultura escolar se materializa por meio de uma estrutura física e organizacional, com símbolos, formas de pensar e de agir, também a cultura da educação infantil se constitui por ausências, inclusão de materialidades e ações apresentadas de forma própria no e para o trabalho com crianças pequenas. Por isso, considerar que exista uma cultura da e na educação infantil é também compreender que é pela ação pedagógica que ela acontece, permanece ou se altera. Embora os documentos estudados apontem numa direção que inclui as crianças, a cultura da educação infantil acaba sendo determinada por adultos - gestores, arquitetos e pedagogos -, por suas crenças e variados valores, concepções, opções e, por fim, ações. Observei que a transformação não é resultado apenas de uma declaração de princípios, materializadas em um documento. Ora, um documento é “letra morta” se não passar pelo “corpo” do professor, se não for por ele apropriado em ato, uma vez que é com ações, omissões, escolhas, mudanças, permanências que se constrói uma cultura para e na educação infantil.

Enfim, para compreender essa cultura é preciso investigar os espaços educativos internos e externos, incluindo a forma como adultos e crianças envolvidos nesse processo educativo se relacionam entre si, no e com o espaço, com os tempos e os materiais. Como identifiquei na análise do estudo de caso realizado, o que houve foi muito mais ressignificação das práticas educativas em relação à arquitetura e às materialidades oferecidas àquele grupo de adultos e crianças. Observei, nas práticas dos protagonistas, o quanto foi possível abrir brechas e criar alternativas de ação, com frequentes transgressões do que estava sendo imposto, seja pela arquitetura, seja pelas outras materialidades.

Ao descortinar as maneiras como os protagonistas haviam usado o que lhes fora oferecido e desentranhado como tais práticas haviam acontecido, observei que tal ação assumia o estatuto de um objeto teórico que marca sobretudo o que há de mais singular nesse trabalho, a saber, a indissociabilidade da educação e cuidado ao traduzir normas, regras, saberes e práticas para sua execução, resguardando-se assim a marca indelével dos universos educativos para as crianças pequenas. Indissociabilidade que requer considerações específicas desde a infraestrutura, relacionada a espaço físico e sua organização.

Por fim, concluí haver uma cultura da educação infantil constituída por especificidades e singularidades desde a organização até a ressignificação da função de ser professor de crianças pequenas.

Para finalizar, gostaria de reafirmar que a menina Juanita me fez lembrar as materialidades e a denúncia de Cora Coralina me fez refletir sobre os espaços. Ambas me ensinaram.

Uma, ao reafirmar que nem todas as crianças são iguais e que os objetos carregam histórias.

Outra, que os espaços criados para educar e cuidar de crianças pequenas podem ter sido frios e impessoais, mas que isso pode ficar no passado se houver a adesão das várias áreas e

de profissionais comprometidos e dispostos a dar atenção para efetivamente transformar a creche que temos na creche que queremos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, SC.

ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALFA. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, setembro de 2013. Entrevista

ARANTES, A.C. O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no Pensamento Educacional de Friedrich Froebel. Campinas: In: **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, abril de 2004.

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** Campinas: Autores Associados, 2002b

_____. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. O Jardim de Infância da Praça da República em São Paulo. In: **Anais.** 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 1943.

BASTOS, M. H. C. **Manual para os jardins de infância:** ligeira compilação pelo dr. Menezes Vieira. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BARTHES, R. **A Câmara Clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

BENCOSTTA, M. L.; SOUZA, R. F. (Org.). **Educar em revista.** n. 49, jul./set. 2013. Curitiba. 2013.

_____. Mobiliário francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. In: **EDUCAR em revista**, n. 49, /jul./set. 2013. Curitiba. Editora da UFPR. 2013

_____; BRAGA, M. F.. História e arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1880-1910). In: **Linhas**, v. 12, n. 1, jan./jun. Florianópolis, 2011. p. 51-72. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2275/1724>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

_____. Diálogos sobre a história da arquitetura escolar. Entrevista com Anne-Marie Châtelet. In: **Linhas**, v. 12, nº 1, 2011. p. 210–219. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas> Acesso em: 18 ago. 2011.

_____. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

_____. Desafios da Arquitetura Escolar: construção de uma temática em História da educação. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111 – 125.

_____. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2., Natal, 2002. Anais... Natal: Offset Gráfica e Editora Ltda., v. 1, 2002. p. 21-31. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3154.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BEZERRA, M. **O espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC

BIDA, G. L. **O primerio Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa. PR

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Introdução à história**. Lisboa: Europa-América, 1997.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

BONATO, N. M. C. **A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BOPPRÉ, M. R. **O Colégio Coração de Jesus na Educação Catarinense.** Florianópolis: Lunardelli, 1989.

BRAGA, M. F. **Arquitetura e espaço escolar na “Atenas mineira”:** os grupos escolares de Juiz de Fora (1907-1927). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BROERING, A. de S. Um Projeto de Cultura e Arte na Creche: Algumas Possibilidades. In: **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Florianópolis: 2010.

_____. Quando a creche e a Universidade se encontram: História de estágio. OSTETTO (Org.). **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores.** Campinas. São Paulo. Papirus. 2008.

_____. Imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens. In: SEARA, I. *et al.* **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras, 2008.

BUFFA, E.; ALMEIDA PINTO, G. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971.**

São Carlos. EDUFSCar/INEP, 2002.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BURKE, P. **Testemunha Ocular: História E Imagens**. Bauru, Sp: Edusc, 2004.

BUSS - SIMÃO, M. **Relações Sociais em um Contexto de Educação Infantil: um Olhar sobre a Dimensão Corporal na Perspectiva de Crianças Pequenas**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

CAMPOS, M. M. M. **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. In: Cad. Pesq., São Paulo, n. 53, mai. 1985. p. 21-24.

CARVALHO, M. C. Wolff de & WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Arquitetura e Fotografia no século XIX**. In: FABRIS, Annateresa. **Fotografia usos e funções no século XIX**. São Paulo, 1998.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. “Organização do Espaço em Instituições pré-escolares”. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. S. Paulo: 3. ed. Cortez, 1996.

CAMPOS, M. M. M. ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escola no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 53, mai. 1985. p. 21-24.

CASTRO, R. X.de S. **Da cadeira às carteiras escolares individuais**. Entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836-1914). 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L., PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo**. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. p. 19–49.

_____. Educar e Cuidar: por onde anda a Educação Infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. esp., jul./dez. 1999. p. 11–21.

CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERTEAU, M.de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 9. ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, A. P. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, novembro de 2013. Entrevista

CUNHA, A. S. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, novembro de 2013. Entrevista

DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina – final do século XIX meados do século XX.** Campinas: Mercado das Letras; Florianópolis: UDESC, 2007. p. 113.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai.** In: BRASIL. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

BRANZI, A. Educação e espaço relacional. In: CEPPI & ZINI. **Crianças, espaços relações como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre. Penso, 2013.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da Sala de Aula: Uma Genealogia das Formas de Ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas: Papirus, 1993.

ECO, H. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perpectiva, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EFE, M. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, outubro de 2012. Entrevista

ESCOLANO, A. Arte y oficio de enseñar. In: **Arte y oficio de enseñar**. Dos siglos de perspectiva histórica – XVI. Coloquio Internacional de Historia de la Educación. 2011.

_____. Patrimônio material de la escuela e historia cultural. In: **Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, jul./dez. 2010. p. 13-28. Disponível em: <<http://www.revistas>>.

_____. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (Ed.). **La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007**. Berlanga, CEINCE, 2007.

_____; DÍAZ, J.M.H. **La memória y el deseo; cultura de La escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant ló Blach, 2002.

_____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, A.L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: **III seminário sobre “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”**. Brasília, 1997.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educ.** c. v. 26, n. 2, Campinas, oct. 2005.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300014&script=sci_arttext

FARIA FILHO, L. M. de. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004. p. 139-159.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

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

FERREIRA, M. a Clotilde R. *et al.* **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FISCHER, B.T. D.(Org.). **Tempos de escola: Memórias**. São Leopoldo. Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, M. Dois Olhares ao Espaço na Pré-Escola. In: MORAIS, Regis (Org.). **Sala de Aula: que espaço é este?** Campinas: Papirus, 1986.

FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo. Cortez. 2007.

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: Bambini: **A abordagem Italiana à Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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.

GASPAR DA SILVA, V. L. Dar a palavra a... Tomar a palavra de... In: **III CIIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, 2006**, Salvador – Bahia: UNEB, 2006.

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

GOHN, M. G. M. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. In: **Proposições**, São Paulo, v. 3, n. 2 (8), jul. 1992. p. 66-79.

GOMES, J. F. **A Educação Infantil em Portugal**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica (2. ed.). 1996.

GONÇALVES, R. de C. P. **Arquitetura escolar: a essência aparece**. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - CED/UFSC, Florianópolis.

GONÇALVES, R. de C. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. 2010. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (PP. 43-62), 2002.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001. p. 9-44.

HOFFSTATTER, C. R. **Espaço escolar como “forma silenciosa de ensino”**: Análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

KISHIMOTO, T. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo, Loyola, 1988.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora. 5. ed. São Paulo, 2001.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 51-65.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Editora Cortez, 1995.

_____. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 28, dez. 1987. p. 12-31.

KOSSOY, B. Fotografia e memória: a reconstituição por meio da fotografia. In: SEMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

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

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA e PALHARES (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **As grandes festas didáticas:** a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: São Francisco, 2001.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 2001.

_____. O Jardim-de- Infância e a Educação das Crianças Pobres: Final do Século XIX, Início do Século XX. In: MONARCHA (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: n. 14, mai./jun./ago. 2000. p. 5-18.

_____. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: n. 78, ago.1991. p. 17-26.

LAHOZ, A. P. El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. Historia de la Educación. In: **Revista Interuniversitaria**, n.10, 1991. p. 107-134.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=85259>. Acesso em: 17 ago. 2011.

LAMORÉA, M. L. *et al.* Contribuições do Método Montessori. In: **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 185, 1996. p. 90-109.

LEITE FILHO, A. G. (1998) **Heloísa Marinho: Educadora de educadoras na educação infantil do Rio de Janeiro**. 1998. Disponível em

<<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0209P.PDF>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

LUCIANO, S. D. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis. Março de 2013. Entrevista

_____. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, agosto de 2013. Entrevista

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. 2004.

MARINHO, H. **Vida e educação no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MARTÍN, R. L. El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. In: ESCOLANO, Agustín (Dir.). **História ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. p. 425-448.

MAUAD, A. M. Fotografia e História: possibilidades de análise. In: Maria Ciavatta; Nilda Alves. (Org.). **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, comunicação e educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2004. p. 19-36.

_____. Através da imagem: fotografia e história interfaces. In: **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

MACHADO, M. L. de A. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil**: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. 1993. 119 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MACHADO, T. G. Ambiente Escolar Infantil. 2008. Dissertação (Mestrado) - História da Educação Infantil Brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.5-18, mai./ago. 2000.

MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (Orgs.). **Escolas profissionais Públicas do Estado de São Paulo**: Uma história em imagens. São Paulo, Centro de Memória da Educação (USP) e Centro Paula Souza, 2002.

NORY, V. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, novembro de 2013. Entrevista

NOVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora. 2007.

_____. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de abater. In: **Revista Pátio**, a. VII, n. 27, ago./out. 2003.

OESTREICH, M. **Democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

OLFF, S. F. S. A Arquitetura Escolar documentada e interpretada através de imagens. In: **Anais do seminário Pedagogia da Imagem da Pedagogia**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, jun. 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Creche no Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. In: **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, n. 14 (1), jan./jun. 1988. p. 43-52.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OSTETTO, L. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. Campinas. São Paulo. Papirus. 2008.

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

_____. Registrar: marcar o cotidiano, fazer história. In: **Deixando Marcas...** A prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2008.

O ESTADO, Jornal de Florianópolis. **Educação para os pré-escolares**. Florianópolis, 22 fev. de 1976.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. In: **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

PACHECO, A. L. P. de B; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? In: **Psicologia**. USP, 15(3), p. 103-116, 2004.

PASSEGGI, M. da C.. As duas faces do memorial acadêmico. In: **Odisséia**, Natal, v. 9 – n. 13-14, p. 65-75, 2006.

PEREIRA, S. M. G. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, abril de 2013. Entrevista

PERES, E.; SOUZA, G. de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luiz: EDUFMA & Café&Lápis, 2011. p. 43-68.

PESSOA, F. **Obras poéticas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2003.

PINO, A. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Projeto história. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e de Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: EDEC, v. 14, p. 25-40, fev. de 1997.

QUEIROZ, A. M. P. Frota. A Emenda Constitucional n. 59/2009: caráter social, fundamental e pétreo do direito à educação, efetivação do direito à educação e fortalecimento mediato de valores constitucionais. In: **Revista Eletrônica DÍKE**, v. 1 n. 1, jan. 2011.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. Tradução de Helena Antunes (mimeo).

RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI & ZINI. **Crianças, espaços relações como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C. Apresentação. In: Ostetto, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

_____. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 290 p.

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

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

ROSEMBERG, F.; A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. – São Paulo; Cortez, 2003.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. IN: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. In: **Cad. Pesq.** n. 107, São Paulo, jul. 1999.

_____. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Família em tempos de transição**. São Paulo, a. IV, n.1, p. 28-33, jan./jun. 1994.

_____. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os Governos Militares. In: **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 82, p. 21-30, 1992.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROMÃO, J. C. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, dezembro de 2013. Entrevista

ROMÃO, T. C. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, dezembro de 2013. Entrevista

SCHIMIDT, M. A. M. **Infância: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. PR

SILVA, E. B. S. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. Thomson, São Paulo, 1997.

SILVA, V. L. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, janeiro de 2014. Entrevista

SILVA; V. L. G.; PETRY, M. G. Apresentação. In: SILVA, V. L. G.; PETRY, M. G. (Orgs.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SOUZA, R. de F. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. In: **EDUCAR em revista**. n. 49/jul./set. 2013. Curitiba. Editora da UFPR. 2013

_____. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189

_____. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar em revista**, n. 18, 2001.

_____. Ciência e intuição na escola primária ou como semear “o pão do espírito”: lições de conteúdo e método. In: _____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 156-240.

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.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A Escola da República: os Grupos Escolares e a Modernização do Ensino Primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Florianópolis: Mercado das Letras, 2012.

_____; _____. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VECCHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI & ZINI. **Crianças, espaços relações como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013

VIDAL, D. G.; SILVA, V. L. G. da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: **Linhas**, v. 11, n. 2, p. 29-45, 2010. Disponível em: www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127 Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.25-41, jan./jun. 2009. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

VIEIRA, R. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, novembro de 2013. Entrevista

VIEIRA, T. Entrevista concedida a Adriana de Souza Broering. Florianópolis, dezembro de 2013. Entrevista

VIÑAO FRAGO, A. 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.

_____. 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.

_____; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2001.

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

_____. 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.

_____. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. In: **História de la Educación**, v. 12-13, p. 17-74, 1993/1994.

_____. Espaço y Tempo Educacion e Historia Instituto Michoacano De Souza, S. J. In: Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil. In: **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 51, . p. 47-53, 1984.

WALTRICK, R. E. de L. **O coordenador pedagógico na educação infantil na rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC.

WASJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo. Cortez, 1995.

ZEVI, B. (2000). **Saber ver a arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. 2009

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB. 2008

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** MEC/SED. Brasília.2006

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB. 2006

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB.2005

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília. Documento Preliminar. 2004

_____. **Lei n. 10.172 de 2001. Plano Nacional de Educação. 2001**

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação. 1999

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996

_____. CNE/CEB. **Parecer 22/98 discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília – DF.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Legislação Federal e Marginália.

_____. Lei Federal n 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. 1988

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Mobiliário escolar e pré-escolar**. Rio de Janeiro: MEC, 1979.

_____. **Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva nacional**. Brasília, 1975.

_____. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. 1975

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Ensino e Florianópolis**. Florianópolis: SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , (prelo)2012.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2010. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino. **Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular**. Florianópolis, 1996.

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social. **Apostila referente aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro**. 1982

_____. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social. **Currículo Pré-escolar**. 1981.

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

PROPOSTA Curricular de Santa Catarina e Referencial da Educação Básica de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/termo-de-referencia-da-educacao-basica-e-profissional/direcionamento>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais/2010**. Estudos & Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica.

ANEXOS

ANEXO A - Creches e Núcleos de Educação Infantil – Neis- que se encontram nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RME de Florianópolis



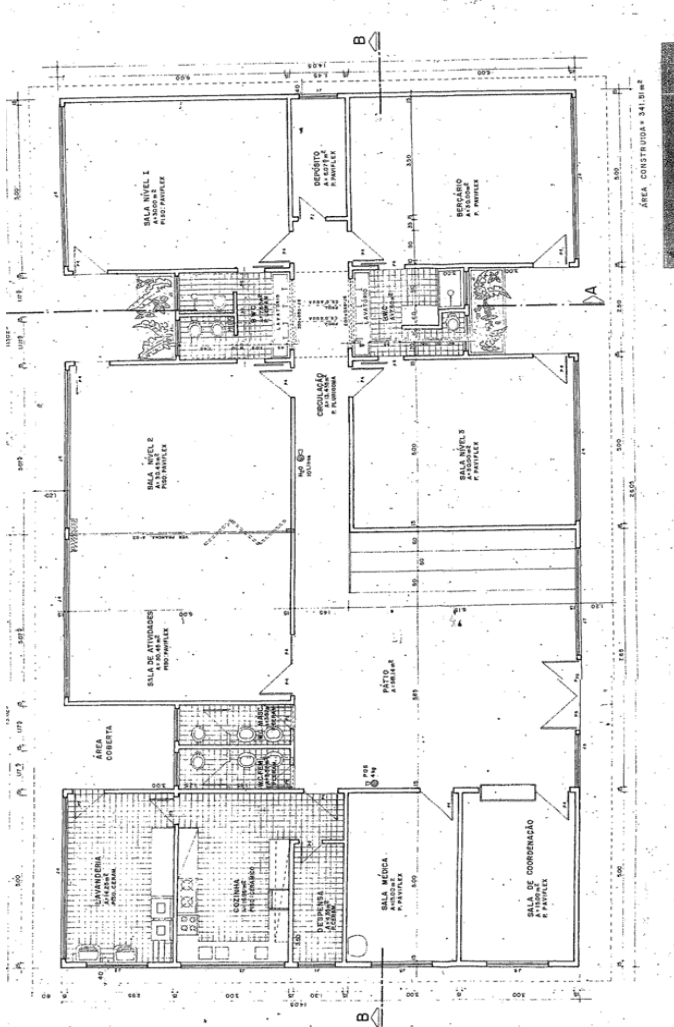
FONTE: RME, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RME de Florianópolis, 2010.

**ANEXO B - Vista frontal da Capela de Santo Antônio e
Maria Gorete em 1976**



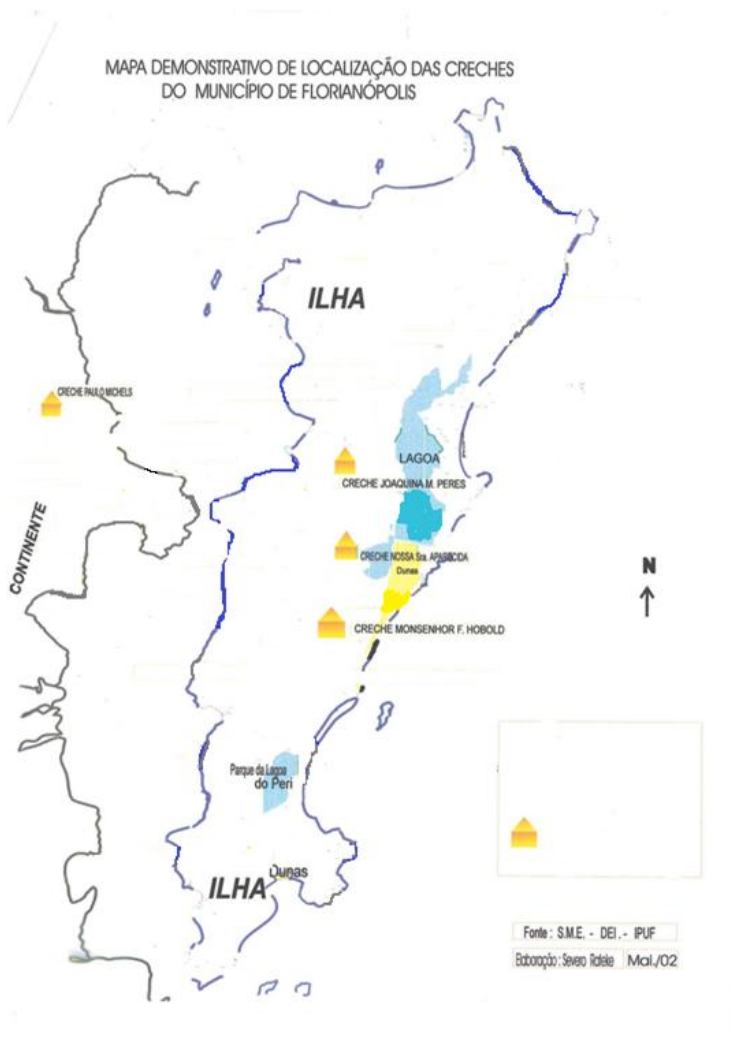
Fonte: Ostetto, (2000, contracapa)

ANEXO C - Plantas baixas das 4 creches do “padrão IPUF”



Creche Nossa Senhora Aparecida – Inaugurada em 1987

ANEXO D - Mapa demonstrativo de localização das 4 creches do *padrão Ipuf* no município de Florianópolis.



ANEXO E - Questionário às diretoras da creche Nossa Senhora Aparecida

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA -
UDESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ADRIANA DE SOUZA BROERING
ORIENTADORA: GLADYS MARY GHIZONI TEIVE

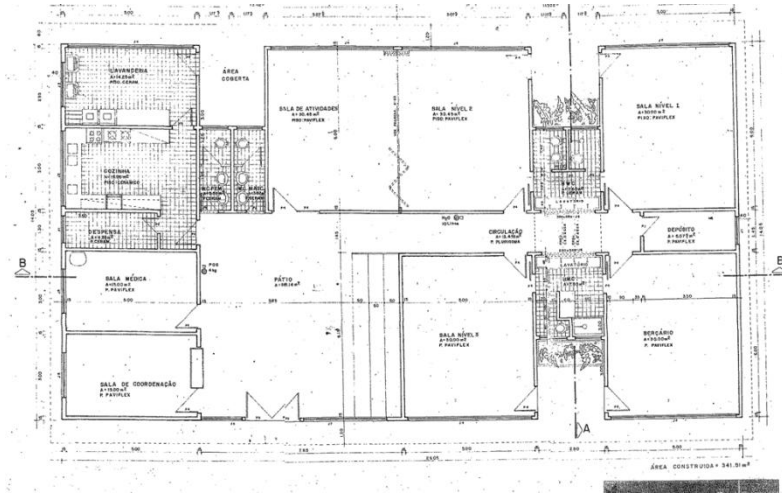
A pesquisa intitulada “**ARQUITETURA E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (1976 – 2012)**”, constitui um estudo de caso que tem por objetivo analisar os usos dos espaços na creche Nossa Senhora Aparecida, por adultos e crianças, ao longo dos seus 25 anos de existência. Trata-se de uma das quatro creches construídas pela prefeitura de Florianópolis com o modelo arquitetônico intitulado “*padrão Ipuf*” (1983-1987). Na esteira da teorização do historiador espanhol Antonio Viñao Frago (1998), conjugaremos espaço, lugar e ocupação, entendendo que o espaço se projeta, mas o lugar se constrói. Constrói-se tendo no espaço o suporte básico. A partir desse pressuposto, pretendemos investigar como ocorreu a construção do lugar “no fluir da vida” da creche, percebendo as interfaces dessa construção com as propostas curriculares em vigor nos diferentes períodos, com o teor das formações oferecidas aos professores/as, entendendo que neste movimento se produziu uma cultura específica, singular, única, tal como a que propôs Andre Chervel (1990). Ao realizar uma análise comparativa, verificaremos nas outras 3 creches construídas segundo o mesmo padrão - “Creche Monsenhor Frederico Hobold”, “Creche Joaquina Maria Peres” e “Creche Paulo Michels” -, especificamente como ocuparam a sala que na planta

arquitetônica foi planejada para o serviço médico. Buscaremos, desse modo, discutir, o quanto a transformação do espaço em lugar é uma experiência singular, relacionada a como os seus protagonistas se apropriam das orientações arquitetônicas e curriculares, de suas vivências e experiências prévias, de seu entendimento de educação infantil, infância, criança, etc. Neste estudo de caso, a fotografia, dentre outras fontes, será um elemento importante, tanto para a obtenção de informações, como para a reconstrução da memória dos envolvidos, permitindo ao pesquisador “apreciar como os sujeitos lidam com as imposições e construíram seus percursos individuais e coletivos no interior da Escola” (VIDAL, 2009, p. 36).

Por conta disso, perguntamos-lhe inicialmente: Você tem registros fotográficos da creche no período em que lá atuou? Se tiver, sugerimos que, antes de responder ao questionário, você revise o seu “baú de memórias”. Sua contribuição será preciosa para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada!

QUESTIONÁRIO

Às diretoras da creche Nossa Senhora Aparecida



Planta baixa da creche Nossa Senhora Aparecida – Inaugurada em abril de 1987

Observando a planta baixa da creche Nossa Senhora Aparecida, onde você atuou como diretora, perguntamos:

1. Qual o período em que você esteve à frente dessa creche?
2. Quando você a dirigiu, a configuração ainda era a que consta da planta? O que mudou?
3. Em sua gestão, que ações foram desencadeadas para que esse espaço fosse transformado em lugar para a educação das crianças pequenas? Como os espaços foram ocupados e por quê?

4. Como era o parque e o que foi alterado/ modificado em sua gestão? Por quê?
5. Como eram as salas das crianças e o que foi alterado/ modificado em sua gestão? Por quê?
6. Como era o salão de entrada e o que foi alterado/ modificado em sua gestão? Por quê?
7. Como eram os banheiros das crianças e o que foi alterado/ modificado em sua gestão? Por quê?
8. Como era a cozinha e o que foi alterado/ modificado em sua gestão? Por quê?
9. Havia espaço para adultos? Como eram ocupados?
10. A ocupação do espaço da creche fazia parte do planejamento? De que forma? Era uma atividade coletiva e prerrogativa da direção?
11. As propostas curriculares do município influenciavam tal planejamento?
12. Havia discussão de base teórica acerca dos espaços educativos e sua importância para a formação das crianças?
13. Que relação você vê entre o espaço das creches e o currículo proposto para ser colocado em prática nestas instituições? Há relação entre pedagogia, espaço e currículo?
14. Você retornou à creche após a sua gestão? O que achou dos espaços? O que as mudanças realizadas significaram, “comunicaram” para você?

ANEXO F - QUESTIONÁRIO ÀS PRIMEIRAS PROFESSORAS DA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA -
UDESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ADRIANA DE SOUZA BROERING
ORIENTADORA: GLADYS MARY GHIZONI TEIVE

A pesquisa intitulada “**ARQUITETURA E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (1976 – 2012)**”, constitui um estudo de caso que tem por objetivo analisar os usos dos espaços na creche Nossa Senhora Aparecida, por adultos e crianças, ao longo dos seus 25 anos de existência. Trata-se de uma das quatro creches construídas pela prefeitura de Florianópolis com o modelo arquitetônico intitulado “*padrão Ipu*” (1983-1987). Na esteira da teorização do historiador espanhol Antonio Viñao Frago (1998), conjugaremos espaço, lugar e ocupação, entendendo que o espaço se projeta, mas o lugar se constrói. Constrói-se tendo no espaço o suporte básico. A partir desse pressuposto, pretendemos investigar como ocorreu a construção do lugar “no fluir da vida” da creche, percebendo as interfaces dessa construção com as propostas curriculares em vigor nos diferentes períodos, com o teor das formações oferecidas aos professores/as, entendendo que neste movimento se produziu uma cultura específica, singular, única, tal como a que propôs Andre Chervel (1990). Ao realizar uma análise comparativa, verificaremos nas outras 3 creches construídas segundo o mesmo padrão - “Creche Monsenhor Frederico Hobold”, “Creche Joaquina Maria Peres” e “Creche Paulo Michels” - ,

especificamente como ocuparam a sala que na planta arquitetônica foi planejada para o serviço médico. Buscaremos, desse modo, discutir, o quanto a transformação do espaço em lugar é uma experiência singular, relacionada a como os seus protagonistas se apropriam das orientações arquitetônicas e curriculares, de suas vivências e experiências prévias, de seu entendimento de educação infantil, infância, criança, etc. Neste estudo de caso, a fotografia, dentre outras fontes, será um elemento importante, tanto para a obtenção de informações, como para a reconstrução da memória dos envolvidos, permitindo ao pesquisador “apreciar como os sujeitos lidam com as imposições e construíram seus percursos individuais e coletivos no interior da Escola” (VIDAL, 2009, p. 36).

Por conta disso, perguntamos-lhe inicialmente: Você tem registros fotográficos da creche no período em que lá atuou? Se tiver, sugerimos que, antes de responder ao questionário, você revise o seu “baú de memórias”. Sua contribuição será preciosa para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada!

3. Com a sua atuação, que ações foram desencadeadas para que esse espaço fosse transformado em lugar para a educação das crianças pequenas? Como os espaços foram ocupados e por quê?

Com a ação da direção da creche e dos educadores foi retirado o palco do salão porque não era necessário e passou a ser usado como um local para atividades pedagógicas, principalmente pelo o grupo de crianças do 3º período. A sala de enfermagem, como não era usada para esse fim, foi transformada em sala para os professores e mais tarde passou a ser usada como um espaço para contar histórias.

4. Como eram as salas das crianças? Quais as mobílias que havia? Quais brinquedos?

Não lembro de como eram as salas e nem da mobília mas, lembro que não havia brinquedos e como uma das primeiras ações do grupo(direção, professores, auxiliares e demais funcionários) foi a de construir brinquedos.

5. Como era o parque?

Só me lembro que um colega plantou as duas grandes árvores que ainda estão lá.

6. Havia outros espaços para as crianças?

Havia uma quadra de cimento dentro do espaço da creche que servia para as crianças brincarem e também para apresentações como: danças, cantos, etc. das crianças para os pais. Algumas vezes acontecia apresentação de boi de mamão, por grupo da comunidade, para as crianças e os pais.

7. Como era o salão de entrada?

Havia um palco para apresentações.

8. Como eram os banheiros das crianças?

Não me lembro.

9. Havia espaço para os adultos? Como eram ocupados?

Não me lembro da data mas, sei que foi construída uma sala para os professores ao lado da cozinha.

10. A ocupação do espaço da creche fazia parte do planejamento? De que forma? Era uma atividade individual ou coletiva?

Sim , fazia parte do planejamento coletivo porque pensávamos numa melhor forma de atendimento às crianças.

11. Onde buscaram inspiração para a ocupação desse espaço?

Buscamos através dos nossos conhecimentos pedagógicos, da necessidade que se apresentavam no cotidiano e das orientações da Secretaria de Educação do Município.

12. A proposta curricular do município influenciou tal planejamento?

Sim.

13. Havia discussão de base teórica acerca dos espaços educativos e sua importância para a formação das crianças?

Havia um pensar, por exemplo, que as atividades não deveriam ser por datas comemorativas mas por conteúdos outros, que fazem parte da educação infantil. Houve uma época que se pensou em conteúdos por área de conhecimento. Não pensávamos ainda, nessa época, em espaços circunscritos mas, penso que já falávamos em colocar o mobiliário na altura das crianças.

14. Quanto tempo você trabalhou na creche?

Trabalhei 25 anos.

15. Você retornou à creche? O que achou dos espaços? O que as mudanças realizadas significaram, “comunicaram” para você?

Participei da maior parte da construção da creche.