



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

CHARLES CAUBI BRANDÃO

TERRITÓRIOS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

FLORIANÓPOLIS

2025



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

CHARLES CAUBI BRANDÃO

TERRITÓRIOS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Márcia Buss-Simão, Dr.<sup>a</sup>

FLORIANÓPOLIS

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Brandão, Charles Caubi  
Territórios Brincantes na Educação Infantil: uma  
organização pedagógica coletiva / Charles Caubi Brandão ;  
orientadora, Márcia Buss Simão, 2025.  
365 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Territórios  
Brincantes. 4. Planejamento Coletivo. 5. Docência  
Compartilhada. I. Buss Simão, Márcia . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

Charles Caubi Brandão

**Territórios Brincantes na Educação Infantil:**  
Uma Organização Pedagógica Coletiva

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 17 de novembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Angela Maria Scalabrin Coutinho, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFPR/UFSC)

Prof.<sup>a</sup> Luciana Esmeralda Ostetto, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ)

Prof.<sup>a</sup> Viviane Preichardt Duek, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

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

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Prof.<sup>a</sup> Márcia Buss-Simão, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora (UFSC – PPGE)

Florianópolis, 2025

Às crianças, que com sua curiosidade, seus gestos e suas narrativas me ensinaram a ver o mundo com mais delicadeza e esperança.

Às profissionais e aos colaboradores do NEIM Doralice Teodora Bastos, que, com compromisso, escuta e coragem coletiva, teceram os caminhos que deram forma à proposta Territórios Brincantes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela dedicação constante, pelo apoio aos meus estudos e por sustentarem, com firmeza e carinho, minha formação acadêmica e humana, marcada pelos valores que sempre me ensinaram. Aos meus irmãos, mesmo distantes, por estarem sempre por perto.

À minha família, pelo apoio e pela presença ao longo desta caminhada. Em especial, à minha companheira Cláudia, que sustentou todo esse processo com dedicação, amor e tantos ensinamentos, minha profunda gratidão e admiração. Às minhas filhas, Clarissa e Cecília, minhas maiores inspirações, agradeço pelo carinho e pela paciência em todo este percurso, por acreditarem em mim e me iluminarem de esperança.

À minha orientadora, professora Dra. Márcia Buss-Simão, agradeço pela orientação sensível e rigorosa, pela confiança depositada em meu trabalho e por acompanhar, com generosidade e escuta, cada etapa desta pesquisa. Sua presença, seus conhecimentos e suas contribuições foram fundamentais, precisos e acolhedores. Deixo registrada minha gratidão e grande admiração.

À banca examinadora, composta pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Scalabrin Coutinho, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Esmeralda Ostetto e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Viviane Preichardt Duek, agradeço pela disponibilidade, pelas leituras atentas e pelas contribuições qualificadas que enriqueceram este trabalho e ampliaram meus caminhos de reflexão.

Aos colegas da pós-graduação, da turma de mestrado, agradeço pelas trocas, pelo companheirismo e pelas reflexões compartilhadas ao longo deste percurso formativo.

Ao Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil (NUPEIN), agradeço pelas contribuições teóricas e formativas, pela parceria ao longo deste percurso e pelo acolhimento que fortaleceu minha inserção no campo da pesquisa em Educação Infantil. Reconheço a importância desse coletivo na produção de conhecimento comprometido com os direitos das crianças e com uma pedagogia da infância sensível, crítica e socialmente referenciada. Em especial, agradeço às colegas Mariana, Tatiane e Wanessa, pelo

acolhimento, pelas orientações e pela generosidade nas trocas que marcaram este percurso.

Aos profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos, que ao longo dos anos passaram pela unidade e aos que nela permanecem, agradeço pelo compromisso, pela disponibilidade e pela construção cotidiana de um trabalho coletivo que sustentou e deu sentido à proposta Territórios Brincantes. Cada contribuição foi fundamental para tornar possível esta experiência e para fortalecer uma pedagogia comprometida com a infância.

À Patrícia L. Barbosa da Silva, amiga, colega de profissão e supervisora, meu agradecimento. Sua atuação foi decisiva na construção e consolidação da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, marcada pela disponibilidade, pelo compromisso com o coletivo e pela condução cuidadosa dos processos. Profissional capacitada e dedicada, sua presença no cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos fortaleceu o trabalho compartilhado e contribuiu de forma significativa para o acesso a dados e reflexões que sustentaram esta pesquisa. Minha admiração e gratidão pela parceria ao longo deste percurso.

À Patrícia, Fábio, Márcia e Denise (Cacau Ipa), que estiveram por perto em todo esse processo, acolhendo, incentivando e lembrando, nos momentos certos, da importância da amizade e de brincar a vida.

A todas e todos os amigos que, perto ou longe, se fazem presentes e compartilham comigo os caminhos da vida.

Às professoras Maria Isabel, Natacha e Simone, agradeço pelo incentivo e pelo encorajamento, decisivos para que eu me lançasse ao percurso do mestrado.

À Escola dos Sonhos, agradeço por tudo o que representou e contribuiu para minha formação, por meio das crianças, das famílias e, especialmente, das/os profissionais que ali constroem cotidianamente uma educação comprometida, sensível e inventiva. Em especial, registro minha gratidão a Tonya, Fernanda e Elaine, com quem, em um quarteto fantástico, aprendemos a sonhar e a sustentar, no coletivo, a construção da melhor escola que pude imaginar.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), em especial pelo programa de incentivo por meio da Licença para Aperfeiçoamento Profissional, e a todas e todos que lutaram pela garantia desse importante direito, assim como àquelas e àqueles que seguem na defesa dessa e de outras políticas fundamentais para a efetivação de uma educação pública de qualidade, registro meu reconhecimento e agradecimento.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), agradeço por ser uma instituição pública comprometida com a formação crítica, a produção de conhecimento e o fortalecimento da educação, garantindo as condições institucionais que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Às crianças, que fizeram e seguem me fazendo um ser humano melhor, por resistirem, existirem e nos lembrarem que cada dia é um mundo novo e possível. A vocês, que me ensinaram a colecionar perguntas e a reconhecer a poética da presença, da imaginação e do encontro, deixo minha mais profunda gratidão.

Por fim, volto agradecer à Cláudia de Almeida ten Caten, mulher potente, professora comprometida e ex-diretora do NEIM Doralice Teodora Bastos, meu mais belo agradecimento. Além de sua atuação ter sido fundamental para a construção e consolidação da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, constituindo-se como referência ética, política e pedagógica para o coletivo, você esteve comigo como parceira de pensamento, contribuindo e conduzindo meu olhar, com generosidade e rigor, em diferentes momentos da escrita. Para além da ex-diretora essencial, agradeço à companheira acolhedora, que sustentou afetivamente este percurso. De certo modo, esta dissertação também é um presente a você, fundamental nessa história coletiva e na minha trajetória. Meu amor e gratidão.

TERRITÓRIOS BRINCANTES: NEIM DORALICE TEODORA BASTOS

HOJE SOU DORALICE  
VIM PLANTAR MEU SONHAR  
TRAGO TERRITÓRIO NO BOLSO  
UMA NOVA ESTÉTICA DE PLANEJAR

TERRITÓRIO É AFETO  
É DESPERTAR O OUTRO  
É UMA CRIANÇA  
REGADA DE ACREDITAR

VOCÊ TRAZ SIMPLICIDADE  
E UM NOVO BRILHO NO OLHAR  
PARECE UMA NOVA CASA  
MAS É ABRIGO DO SEU BRINCAR

SEJA BEM VINDO/A  
AO SEU TERRITÓRIO  
AGORA NOSSO LUGAR!



Esta poética foi escrita pelo autor desta pesquisa, a pedido da equipe diretiva, esta foi entregue no primeiro dia letivo de 2019 a todas/os as/os profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos. Parte de seus versos permanece até hoje na entrada da instituição, como marca da identidade coletiva construída em torno da proposta Territórios Brincantes.

## RESUMO

Esta pesquisa, em nível de mestrado, analisa a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, vivenciada no NEIM Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis/SC, buscando compreender seus fundamentos históricos, organizacionais e pedagógicos. De abordagem qualitativa, caráter exploratório e configurada como estudo de caso, a investigação articulou análise documental, observação direta e registros fotográficos, interpretados à luz da Técnica de Análise de Conteúdo. O aporte teórico para as análises se sustentou na *Pedagogia da Infância* e em autoras/es como: Rocha (1998, 2011), Ostetto (2017, 2000), Kramer (2002, 2003), Barbosa (2013) e Buss-Simão (2012). Somam-se a essas contribuições estudos da Sociologia da Infância, de Corsaro (2011), Sarmiento (2002, 2004) e Ferreira (2004). Os resultados revelam que a proposta, iniciada em 2017, nasce de um movimento coletivo e de uma gestão democrática comprometida com a reorganização dos tempos, espaços e relações na Educação Infantil. Essa organização, denominada Territórios Brincantes, consolida-se como uma forma singular de organização pedagógica coletiva, sustentada pelo planejamento coletivo, pela gestão participativa e por uma dinâmica formativa permanente, que assume a corresponsabilidade pela formação entre os pares e a articulação compartilhada das experiências e do currículo vivenciado por diferentes grupos de crianças. Essa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* fortalece e reorganiza o brincar e as interações como modos legítimos de viver e conhecer, assumindo os espaços e materialidades como linguagens pedagógicas fundamentais na qualidade das relações educativo-pedagógicas. Ao mesmo tempo, a constituição dessa proposta denuncia a fragilidade das políticas públicas que limitam o trabalho coletivo e anuncia a necessidade de ações institucionais que valorizem processos colaborativos e experiências compartilhadas, garantindo tempos e espaços dedicados ao coletivo e criando condições efetivas para sua continuidade. A pesquisa evidencia que a proposta transforma o cotidiano em território formativo, ético, estético e político reafirmando a potência do coletivo na construção de uma *pedagogia da infância* comprometida com a educação e o cuidado sustentada nos direitos das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Territórios Brincantes. Planejamento Coletivo. Docência Compartilhada. Organização dos Tempos e Espaços.

## ABSTRACT

This master's research analyzes the constitution of the Collective Pedagogical Organization known as *Territórios Brincantes*, experienced at NEIM Doralice Teodora Bastos, in Florianópolis, Santa Catarina, aiming to understand its historical, organizational, and pedagogical foundations. Adopting a qualitative approach with an exploratory character and configured as a case study, the investigation articulated document analysis, direct observation, and photographic records, interpreted through Content Analysis techniques. The theoretical framework is grounded in the Pedagogy of Childhood and draws on authors such as Rocha (1998, 2011), Ostetto (2000, 2017), Kramer (2002, 2003), Barbosa (2013), and Buss-Simão (2012), alongside contributions from the Sociology of Childhood, particularly Corsaro (2011), Sarmento (2002, 2004), and Ferreira (2004).

The results indicate that the proposal, initiated in 2017, emerged from a collective movement and a democratic management committed to reorganizing time, space, and relationships in Early Childhood Education. This organization, named *Territórios Brincantes*, is consolidated as a singular form of collective pedagogical organization, sustained by collective planning, participatory management, and a permanent formative dynamic that assumes shared responsibility for professional development among peers and the collaborative articulation of experiences and the lived curriculum of different groups of children. The Collective Pedagogical Organization *Territórios Brincantes* strengthens and reorganizes play and interactions as legitimate ways of living and knowing, recognizing spaces and materialities as fundamental pedagogical languages in the quality of educational-pedagogical relationships. At the same time, the constitution of this proposal exposes the fragility of public policies that restrict collective work and highlights the need for institutional actions that value collaborative processes and shared experiences, ensuring dedicated time and space for collective practices and creating effective conditions for their continuity. The research demonstrates that the proposal transforms everyday life into a formative, ethical, aesthetic, and political territory, reaffirming the power of collective work in the construction of a pedagogy of childhood committed to education and care, grounded in children's rights.

**Keywords:** Early Childhood Education. *Territórios Brincantes*. Collective Planning. Shared Teaching. Organization of Time and Space.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Unidades Educativas por região da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (2023) .....	67
Figura 2 – Localização da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), indicação do bairro Canasvieiras, situado na região Norte da Ilha.....	75
Figura 3 – Bairro de Canasvieiras e localização do NEIM Doralice Teodora Bastos....	75
Figura 4 – Entorno urbano do NEIM Doralice Teodora Bastos.....	76
Figura 5 – Vista superior do NEIM Doralice Teodora Bastos.....	76
Figura 6 – Fachada e portão de entrada do NEIM Doralice Teodora Bastos.....	77
Figura 7 - Dimensões de análise e principais conceitos identificados no percurso investigativo.....	102
Figura 8 – QR Code para o vídeo "Um dia no NEIM Doralice Teodora Bastos".....	106
Figura 9 – QR Code para o vídeo institucional do NEIM Doralice Teodora Bastos....	108
Figura 10 – Linha do tempo da construção e consolidação da proposta Territórios Brincantes (2017–2025) .....	109
Figura 11 – QR Code com acesso ao Projeto de Gestão 2016.....	114
Figura 12 –QR Code com acesso ao site da Escola Casa Redonda.....	120
Figura 13 – QR Code com acesso ao site da Escola dos Sonhos.....	121
Figura 14 – QR Code com acesso ao site da proposta Jardín Fabulinus.....	122
Figura 15 – QR Code com acesso ao site Reggio Children.....	123
Figura 16 – Orientações para vivenciar projeto piloto “Oficina Mecânica”, 2017.....	125
Figura 17 – Espaço Oficina Mecânica.....	126
Figura 18 – Crianças brincando na Oficina Mecânica.....	126
Figura 19 – Crianças brincando na Oficina Mecânica (b).....	127
Figura 20 – Recorte do documento avaliativo da unidade (2º semestre de 2017) .....	128
Figura 21 – Jornal Dodô Notícias.....	131
Figura 22 – Container de Materialidades Brincantes (lado de fora) .....	133
Figura 23 – Container de Materialidades Brincantes (lado de dentro) .....	133
Figura 24 – Container de Materialidades Brincantes (lado de dentro) .....	134
Figura 25 –Site oficial do Projeto Território do Brincar.....	136
Figura 26 – Território Fazedor de Comida.....	137
Figura 27 – Território Caminhos de Afetos.....	137
Figura 28 – Território Eu Pequeno.....	138

Figura 29 – Território Engenharia Infantil.....	138
Figura 30 – Território Meu Quintal.....	139
Figura 31 –Território Mundo dos Carrinhos.....	139
Figura 32 – Território Pedacos da Natureza.....	140
Figura 33 – Espaço Meu Quintal, ano de 2017.....	142
Figura 34 – Espaço Meu Quintal. ano de 2025.....	142
Figura 35 – Espaço Meu Quintal: Território dos dinossauros.....	143
Figura 36 – Território Mundo dos Carrinhos.....	143
Figura 37 – Território dos Carrinhos.....	144
Figura 38 – Espaço Construção e Construtividade, ano de 2022.....	144
Figura 39 – Território Fazedor de Comida.....	145
Figura 40 –Construção de uma Nova “Casinha” .....	145
Figura 41 – Espaço Eu e a Casa – Território Pararia da Dodô.....	146
Figura 42 – Pauta: reunião pedagógica NEIM Doralice Teodora Bastos (23/11/2018)	149
Figura 43 – QR Code com acesso a pautas de Reuniões Pedagógicas ano 2018.....	150
Figura 44 – Resumo da avaliação dos Territórios Brincantes: Recorte do documento avaliativo da unidade (2º semestre de 2018) .....	152
Figura 45 – Informativo “Conhecendo a Creche Doralice” (2019) .....	157
Figura 46 – Capa de material pedagógico construído pelo coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos enviado como sugestões as Famílias em tempos de Pandemia .....	166
Figura 47 – Contracapa A Casa Enquanto Território do Nosso Brincar.....	167
Figura 48 – Território Meu quintal (Território Bolha) .....	169
Figura 49 – Território da Construção (Território Bolha) .....	169
Figura 50 – Território Cabanas (Território Bolha) .....	170
Figura 51 – Território Casinha (Território Bolha) .....	170
Figura 52 – Território do Parque (Território Bolha) .....	171
Figura 53 – Território dos Livros (Território Bolha) .....	171
Figura 54 – Território Interno: Hospital.....	174
Figura 55 – Território Interno: Construção.....	174
Figura 56 – Território Interno: Dinossauros.....	175
Figura 57 – Território Interno: Supermercado.....	175
Figura 58 – Território Interno: Brinquedoteca.....	176
Figura 59 – Território Interno: Pet.....	176

Figura 60 – Território Interno: Casinha.....	177
Figura 61 – Tabela de Formações e Socializações dos Territórios Brincantes.....	180
Figura 62 – Tabela de Publicações acadêmicas que abordam ou referenciam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes.....	181
Figura 63 – Conceito da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes.....	184
Figura 64 – Representação dos três eixos que compõem o Território Estrutural da proposta Territórios Brincantes.....	186
Figura 65 – Conceito central e composição dos Territórios Externos.....	188
Figura 66 – Organização anual dos Territórios Brincantes Ano de 2025.....	190
Figura 67 – Espaços fixos do NEIM Doralice Teodora Bastos onde geralmente são organizados os Territórios Externos.....	192
Figura 68 – Outros possíveis espaços do NEIM Doralice Teodora Bastos que em algum momento podem ser organizados os Territórios Externos:.....	195
Figura 69 – Organização do cotidiano das crianças matutinas e vespertinas NEIM Doralice Teodora Bastos.....	197
Figura 70 – Escala de organização dos profissionais nos Territórios Externos e espaços coletivos – abril de 2025.....	198
Figura 71 – Organização dos horários de montagem, vivência e desmontagem dos Territórios Externos.....	200
Figura 72 – Conceito central e composição dos Territórios Internos.....	210
Figura 73 – Conceito central e composição dos “Territórios (In)visíveis” .....	217
Figura 74 – Conjunto de imagens que representam Territórios (In)visíveis.....	219
Figura 75 – Palavras-chave: passam a definir os princípios dos Territórios Brincantes.....	227
Figura 76 – Conceitos fundamentais dos Territórios Brincantes.....	228
Figura 77 – Essências dos Territórios Brincantes.....	232
Figura 78 – Capa do planejamento coletivo 2º ciclo de territórios externos (2025) ....	237
Figura 79 – Planejamento coletivo, na integra: 2º ciclo dos Territórios Externos, maio de 2025.....	238
Figura 80 – Planejamento do Território Meu Quintal -2º ciclo de territórios externos, ano de 2025.....	239
Figura 81 – Planejamento coletivo no interior da unidade educativa, ano 2022.....	244
Figura 82 – Planejamento coletivo no interior da unidade educativa, ano 2019.....	245

Figura 83 – Planejamento coletivo no interior da unidade educativa, ano 2019.....	246
Figura 84 – Planejamento do Território Meu Quintal -Montagem e Desmontagem 2º Ciclo de 2025.....	248
Figura 85 – Organização dos Territórios Externos – Montagem e Desmontagem 2º Ciclo de 2025.....	250
Figura 86 – Espaço Eu e a Casa antes da montagem dos profissionais.....	252
Figura 87 – Território Cheirinho da Roça montado, 2º ciclo 2025.....	252
Figura 88 – Território Cheirinho da Roça montado 2º ciclo 2025 .....	253
Figura 89 – Território Cheirinho da roça - montagem e desmontagem 2º Ciclo de 2025.....	253
Figura 90 – Espaço Construção e Construtividade antes da montagem dos profissionais.....	254
Figura 91 – Território Pequenos Construtores montado 2º ciclo 2025.....	254
Figura 92 – Território Pequenos Construtores montado 2º ciclo 2025.....	255
Figura 93 – Território Pequenos Construtores - montagem e desmontagem 2º Ciclo/2025.....	255
Figura 94 – Espaço Meu Quintal antes da montagem dos profissionais.....	256
Figura 95 – Território Jardim de Encantos montado 2º ciclo 2025.....	256
Figura 96 – Território Jardim de Encantos montado, 2º ciclo 2025.....	257
Figura 97 – Território Jardim de Encantos - montagem e desmontagem 2º Ciclo 2025.....	257
Figura 98 – Espaço deck dos bebês antes da montagem dos profissionais.....	258
Figura 99 – Território Eu Pequeno (a).....	258
Figura 100 – Território Eu Pequeno (b).....	259
Figura 101 – Território Eu pequeno – Diferentes Cenários.....	264
Figura 102 – Planejamentos e registros dos Territórios Internos – Grupos G4B e G5/6A (abril de 2025) .....	266
Figura 103 – Território Externo Eu Pequeno .....	270
Figura 104 – Território Externo Oficina Mecânica .....	271
Figura 105 – Território Externo Construção e Construtividade .....	271
Figura 106 – Território Externo Escritório do Brincar.....	272
Figura 107 – Território Interno Pet.....	272
Figura 108 – Território Interno Casinha.....	273

Figura 109 – Território Interno Floresta.....	273
Figura 110 – Território Interno Construtividade.....	274
Figura 111 – Território Brincar de Casinha: Um olhar para organização dos espaços.....	274
Figura 112 – Mapa da estrutura física do NEIM Doralice Teodora Bastos.....	277
Figura 113 – Território Externo Mundo dos Carrinhos.....	281
Figura 114 – Território Externo Oficina Mecânica.....	281
Figura 115 – Território Externo Grande Construções.....	282
Figura 116 – Território Externo Arte Por Toda Parte.....	282
Figura 117 – Território Externo Construção e Construtividade.....	283
Figura 118 – Território Interno Fundo do mar.....	283
Figura 119 – Território Interno Carrinhos.....	284
Figura 120 – Território Interno Mundo da Fantasia.....	284
Figura 121 – Território Interno Ciclos das Plantas.....	285
Figura 122 – Território Restos do Mundo: Um olhar para as Materialidades.....	285
Figura 123 – Território Externo Palhaços e Palhaçadas.....	290
Figura 124 – Território Externo Arte por toda Parte.....	290
Figura 125 – Território Externo Culinária Italiana.....	291
Figura 126 – Território Externo Casa da Vó e do Vô.....	291
Figura 127 – Território Externo Escritório do Brincar.....	292
Figura 128 – Território Interno Casinha de Brincar.....	292
Figura 129 – Território Interno Pequenos Construtores.....	293
Figura 130 – Território Interno DodoDog.....	293
Figura 131 – Território Interno Minimundos.....	294
Figura 132 – Território Hospital da Dodô: Um olhar para estética.....	294
Figura 133 – Território Externo dos Dinossauros.....	298
Figura 134 – Território Externo Arte por toda Parte.....	298
Figura 135 – Território Externo Meu Quintal.....	299
Figura 136 – Território Externo Fazenda .....	299
Figura 137 – Território Externo Grandes Construções.....	300
Figura 138 – Território Externo Espaço Sensorial.....	300
Figura 139 – Território Interno Petshop.....	301
Figura 140 – Território Interno Meu Cantinho.....	301
Figura 141 – Território Interno Minicarros.....	302

Figura 142 – Território dos Bichos\Insetos: Espaços provocadores de experiências e investigações.....	302
Figura 143 – Crianças e Interações Território Externo Construções.....	308
Figura 144 – Crianças e /Interações Território Externo Grandes Construções.....	309
Figura 145 – Crianças e Interações Território Externo Fazenda.....	309
Figura 146 – Crianças e Interações Território Externo Lava Car.....	310
Figura 147 – Crianças e Interações Território Externo Construtividade.....	310
Figura 148 – Crianças e Interações Território Externo Mundo Pet.....	311
Figura 149 – Brincadeiras e Interações: as crianças em destaque.....	312
Figura 150 – Território Arte por toda Parte.....	316
Figura 151 – Território Engenharia Infantil.....	317
Figura 152 – Território Era Uma Vez.....	317
Figura 153 – Território Musicalização.....	318
Figura 154 – Território Escritório do Brincar.....	318
Figura 155 – Território Spa da Dodô.....	319
Figura 156 – Território Academia do Brincar.....	319
Figura 157 – Território Interno Jardim de Encantos.....	320
Figura 158 – Território Interno Supermercado.....	320
Figura 159 – Território Interno Cantinho da Praia.....	321
Figura 160 – Território Interno Desenhando o Brincar.....	321
Figura 161 – Territórios e as Diferentes Linguagens: as crianças em destaque.....	322
Figura 162 – Informativo Territórios Brincantes 1º Ciclo de 2019.....	326
Figura 163 – QR Code informativos enviados as famílias (Territórios Externos) .....	327
Figura 164 – Pastas com registros dos Territórios Brincantes Externos organizadas no NEIM Doralice Teodora Bastos, entre os anos de 2019 a 2023.....	328
Figura 165 – Pasta do 2º Ciclo de 2022 que relaciona os Territórios Brincantes Externos ao Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	329
Figura 166 – Exposição: Um pouco do vivido no Território Meu Quintal.....	330
Figura 167 – Exposição: Um pouco do vivido no Território Meu Quintal.....	331
Figura 168 – Exposição: Um pouco do vivido no Território Meu Quintal.....	331
Figura 169 – Exposição fotográfica 1º ciclo de Territórios Externos de 2022.....	332
Figura 170 – Mini história “Em obras” - grupo G5\6B vespertino.....	333
Figura 171 – Relatórios de Vivências 2025 – Grupos G2 e G4B.....	334

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjuntos de Palavras-chave eleitas para as buscas.....	51
Quadro 2 – Dissertações reunidas na CAPES e na IBICT.....	52
Quadro 3 – Categorias e agrupamento das dissertações levantadas.....	54
Quadro 4 – Relação de cargos existentes nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis -2024.....	69
Quadro 5 – Documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: objetivos e conceitos centrais.....	70
Quadro 6 – Estrutura Edificada do NEIM Doralice Teodora Bastos.....	78
Quadro 7 – NEIM Doralice Teodora Bastos – Crianças atendidas 2024.....	79
Quadro 8 – Número de profissionais responsáveis pela unidade educativa / setembro 2024.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NAPs	– Núcleos de Ação Pedagógica
NEIM	– Núcleo de Educação Infantil Municipal
PMF	– Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
RMEF	– Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SGE	– Sistema de Gestão Educacional
UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>TERRITÓRIO INTRODUTÓRIO.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 2: TERRITÓRIO METODOLÓGICO: CONTEXTOS E PERCURSOS.....</b>	<b>48</b>
2.1 Levantamento e síntese da produção científica.....	49
2.2 Situando a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e o NEIM Doralice Teodora Bastos.....	66
2.3 Escolhas e percursos metodológicos: um território a ser revelado.....	82
<b>CAPÍTULO 3: TERRITÓRIOS BRINCANTES: UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA.....</b>	<b>103</b>
3.1 TERRITÓRIOS BRINCANTES E SUA DIMENSÃO HISTÓRICA E ORGANIZACIONAL.....	109
3.1.1 Territórios Brincantes: A história tecida em coletivo.....	110
3.1.2 Territórios Brincantes: A organização e suas tramas cotidianas.....	183
3.2 TERRITÓRIOS BRINCANTES E SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	223
3.2.1. Territórios Brincantes: Conceitos e princípios que bordam o vivido.....	224
3.2.2. Territórios Brincantes: Essências que entrelaçam o vivido.....	231
3.2.3. Territórios Brincantes: Memórias e vestígios do vivido.....	324
<b>CONSIDERAÇÕES (PERGUNTAS) FINAIS.....</b>	<b>338</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>356</b>
<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGENS DAS CRIANÇAS NEIM DORALICE TEODORA BASTOS.....</b>	<b>365</b>

## SUMÁRIO DAS PERGUNTAS

Este sumário de perguntas busca ampliar as formas de aproximação com a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. As questões que emergem ao longo da pesquisa, que surgiram do encontro com as experiências, os registros e as convivências, foram reunidas para facilitar um olhar que também se constrói pela interrogação. Ao organizar, em um único espaço, essas perguntas que atravessam a escrita, convida-se o/a leitor/a a percorrer os caminhos que sustentam a proposta. Trata-se de um convite para caminhar pelas dúvidas e curiosidades que compõem a experiência, permitindo que a pesquisa seja compreendida e conhecida também pelas perguntas que a fazem existir.

### **TERRITÓRIOS BRINCANTES E SUA DIMENSÃO HISTÓRICA E ORGANIZACIONAL**

Mas, afinal, o que são os Territórios Brincantes?.....	105
Como surgem os Territórios Brincantes?.....	106
Essa Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes é uma organização metodológica?.....	106
O que são territórios Externos? .....	107
O que são territórios Internos? .....	107
Qual a principal diferença entre os Territórios Externos e os Territórios Internos?.....	107
Como se deu o processo de construção da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes? .....	111
Que movimentos e intenções antecederam a criação dessa proposta coletiva e ajudaram a preparar o terreno para o surgimento dos Territórios Brincantes?.....	111
De que maneira uma nova gestão reconfigurou o olhar para a formação e para o trabalho coletivo no NEIM Doralice Teodora Bastos?.....	113
O que levou um grupo de profissionais a transformar inquietações e reflexões em um movimento concreto de estudo e experimentação coletiva?.....	116
Que experiências e concepções de outras instituições inspiraram o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos na criação dos Territórios Brincantes?.....	119
Como as ideias discutidas nos grupos de estudo e inspiradas por outras experiências se transformaram em ação concreta dentro da unidade educativa?.....	124
Como o coletivo da unidade transformou as experiências iniciais em um novo modo de planejar, pensar e viver à docência na Educação Infantil?.....	135
De que maneira a escolha do nome Territórios Brincantes traduz o modo como o grupo compreende o brincar, o espaço e à docência coletiva?.....	136
O que as transformações dos espaços ao longo dos anos revelam sobre o amadurecimento dos Territórios Brincantes e sobre a cultura pedagógica da unidade?.....	141

Quais temas e intencionalidades atravessam as pautas dessas reuniões pedagógicas e revelam a identidade formativa construída no NEIM Doralice Teodora Bastos?.....	148
Como o coletivo docente ressignificou o uso da hora-atividade, transformando-a em um espaço-tempo de formação, planejamento e fortalecimento das relações pedagógicas?.....	155
O que a criação (e posterior retirada) do cargo de Coordenação dos Territórios Brincantes revela sobre as dificuldades de sustentar institucionalmente uma proposta pedagógica coletiva?.....	162
Como o NEIM Doralice Teodora Bastos se reorganizou, em tempos de pandemia, para garantir a continuidade do trabalho coletivo e preservar os princípios formativos dos Territórios Brincantes?.....	165
Como o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos passa a reconhecer as salas e os planejamentos dos grupos de atuação como Territórios Internos?.....	173
De que maneira esse processo formativo, vivido coletivamente no NEIM Doralice Teodora Bastos, tem contribuído para qualificar o trabalho pedagógico e inspirar novas perspectivas no campo da Educação Infantil?.....	179
Qual é o conceito dos Territórios Brincantes? .....	184
Como está estruturada a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?.....	185
Qual o conceito e a composição dos Territórios Externos?.....	188
Como se organiza, ao longo dos dias letivos, a realização dos Territórios Externos?.....	189
Os Territórios Externos podem ocorrer de forma simultânea aos Territórios Internos?.....	189
Considerando que os Territórios Externos acontecem no lado externo da unidade, quando chove eles acontecem?.....	190
Por que não acontecem Territórios Externos na segunda-feira?.....	190
Quantos Territórios Externos são estruturados em cada ciclo?.....	191
Os Territórios Externos têm espaços fixos? Sempre acontecem nos mesmos lugares? .....	191
Esses espaços pré-definidos, onde geralmente acontecem os Territórios Externos, como são denominados pela unidade educativa? .....	191
Considerando que os Territórios Externos acontecem do “lado de fora” para diferentes crianças ao mesmo tempo, como elas se organizam nesses espaços?.....	196
Existe, em algum momento, uma sequência obrigatória em que cada criança precise passar por todos os Territórios Externos? .....	196
Dentro dessa rotina, qual é o tempo efetivo que as crianças permanecem nos Territórios Externos?.....	196

Como ocorre a organização entre as/os diferentes profissionais? De que forma se responsabilizam pelos Territórios Externos e demais espaços coletivos?.....	197
Por que as/os profissionais das crianças bem pequenas não se dividem pelos espaços coletivos?.....	198
Considerando que os Territórios Externos são espaços organizados do lado de fora, quem monta esses territórios para que um novo ciclo possa se iniciar?...	199
A partir do início dos Territórios Externos, esses espaços permanecem montados por semanas ou são montados e desmontados diariamente?.....	199
Quem, mais precisamente, e em que momento, organiza esses diferentes territórios todos os dias?.....	200
Como se dá a desmontagem diária dos Territórios Externos?.....	201
Por que as crianças podem contribuir com a desmontagem, mas não participam do processo de montagem dos Territórios Externos?.....	201
Considerando que o planejamento coletivo organiza e dá suporte aos Territórios Externos, quais são suas principais funções dentro dessa proposta?.....	202
Em relação a esses planejamentos coletivos que sustentam a estruturação dos Territórios Externos, quais são as/os profissionais que de fato participam desse momento?.....	202
Quando e com que frequência esses planejamentos coletivos acontecem?.....	202
As/Os profissionais Auxiliares de Sala e Auxiliares de Apoio da Educação Especial não participam do planejamento coletivo?.....	203
Como as/os Auxiliares de Sala contribuem e atuam para o funcionamento dos Territórios Brincantes?.....	204
Considerando as especificidades da função das/os profissionais de Educação Física, que se responsabilizam por diferentes grupos de crianças, como elas/eles se articulam nessa proposta coletiva?.....	204
Considerando as especificidades da função das/os profissionais auxiliares de Educação Especial, como elas/eles se articulam nessa proposta coletiva?.....	205
Considerando as especificidades da função, qual é o papel do/da coordenador/a dos Territórios Brincantes?.....	206
Considerando as especificidades da função, qual é o papel do/da supervisor/a na Proposta Coletiva dos Territórios Brincantes?.....	207
Quais são, especificamente, as funções da direção na proposta coletiva dos Territórios Brincantes?.....	208
Qual o conceito e composição dos Territórios Internos?.....	210
Como acontece, ao longo dos dias letivos, a realização dos Territórios Internos?.....	211
Quem compõe o grupo de profissionais que planejam os Territórios Internos?.....	212
Como é a organização dos planejamentos dos Territórios Internos?.....	212

Diferentemente dos Territórios Externos, por que as/os profissionais de cada grupo de crianças não planejam coletivamente juntos na unidade?.....	212
Quem define os territórios, suas temáticas e intencionalidades?.....	213
A partir das intencionalidades e da intenção de planejar territórios internos nas salas de referência, quantos espaços são pensados?.....	213
Existe um tempo ou horário de duração previamente definido para as crianças nos Territórios Internos?.....	214
Quem é responsável pela montagem e desmontagem desses espaços e, diferentemente do que ocorre nos Territórios Externos, as crianças participam desse processo?.....	214
Como se dá a organização e a dinâmica das crianças nos Territórios Internos?.....	215
Como se dá a organização e a dinâmica das/os profissionais nos Territórios Internos? De que forma elas/es se responsabilizam por esses espaços?.....	215
Esses territórios de cada grupo são vivenciados apenas pelas próprias crianças que os compõem ou também acolhem interações de crianças de outros grupos?.....	216
Qual o conceito e composição dos Territórios (In)visíveis?.....	217
Por fim, pode-se afirmar que os Territórios Brincantes estão sempre em curso no NEIM Doralice Teodora Bastos?.....	220

## **TERRITÓRIOS BRINCANTES E SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA**




Quais são os conceitos e princípios que embasam e alicerçam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?.....	224
Para o NEIM Doralice Teodora Bastos quais os princípios que embasam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?.....	227
Quais fundamentos são reconhecidos pelo NEIM Doralice Teodora Bastos como conceitos essências que estruturam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?.....	231
Por que o planejamento coletivo é considerado essência da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?.....	233
Quem define quais territórios serão construídos, suas temáticas e propósitos?.....	235
Como se estrutura, documentalmente, o planejamento coletivo dos Territórios Externos?.....	236
Como acontece a organização dos planejamentos dos Territórios Externos?...	244
Os territórios externos, seus objetivos e materialidades permanecem iguais durante todo ciclo de territórios?.....	247

Esses 4 a 5 espaços (territórios externos) que foram planejados por diferentes grupos de profissionais são inicialmente montados quando? Quando ganham forma?.....	247
Como é organizado o documento de montagem e desmontagem que integra o planejamento coletivo?.....	248
Por que surgiu a necessidade de criar um território específico para os bebês, denominado <i>Eu Pequeno</i> ?.....	260
Por que o território denominado <i>Eu Pequeno</i> ocorre apenas no primeiro semestre de cada ano?.....	261
Como os bebês se inserem nos Territórios juntamente com as demais crianças?.....	262
Como se estrutura documentalmente o planejamento coletivo dos Territórios Internos?.....	264
Em que medida a organização dos espaços se constitui como essência da Organização Pedagógica Coletiva?.....	269
De que maneira a qualidade dos materiais se configura como essência da Organização Pedagógica Coletiva?.....	279
Em que medida a estética se revela como essência da Organização Pedagógica Coletiva?.....	288
Em que medida a experimentação e a investigação se configuram como fundamentos da Organização Pedagógica Coletiva?.....	296
De que forma as brincadeiras e interações se configuram como essência da Organização Pedagógica Coletiva?.....	305
De que modo as diferentes linguagens se constituem como essência da Organização Pedagógica Coletiva?.....	314
Quais documentos, registros e memórias ajudam a dar visibilidade e compreensão à proposta coletiva dos Territórios Brincantes?.....	324

## SUMÁRIO DOCUMENTAL



Este sumário documental reúne, em um único espaço, os registros institucionais, pedagógicos e inspiradores acessados por meio de QR codes ao longo da pesquisa. São documentos, materiais de estudo e referências que ajudam a contextualizar a trajetória da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, ampliando a compreensão de seus fundamentos e movimentos históricos. Ao apresentá-los de forma integrada, convida-se o/a leitor/a em acompanhar os vestígios documentais que dão visibilidade à construção, às inspirações e ao desenvolvimento dessa proposta coletiva.

### 1- PROJETO DE GESTÃO 2016 (p.114)

  <p>PROJETO DE GESTÃO 2016</p> <p>ESPAÇO FÍSICO E FORMAÇÃO PERMANENTE: OUTROS OLHARES</p> <p>UNIDADE EDUCATIVA</p> <p>A creche Doralice Teodora Bastos foi construída no bairro de Canasvieiras em novembro de 1992, e recebeu este nome em homenagem à parteira que existia na comunidade. As atividades iniciaram no ano de 1993. De acordo com a realidade da época, muitos problemas aconteceram em razão do desconhecimento da função social da creche, gerando a necessidade de discutir as funções e concepções que permeavam as práticas no intuito de construir o PPP da unidade, o que ocorreu a partir do ano de 1995. A partir dos anos 2000 foram desenvolvidos projetos de educação ambiental, higiene e saúde, interação e integração das crianças/adultos, concebidos por projetos estruturais. Nos anos seguintes estes projetos foram ampliados e modificados de acordo com avaliações semestrais.</p>	<p>QR code</p> 
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

PROJETO DE GESTÃO 2016  
ESPAÇO FÍSICO E FORMAÇÃO PERMANENTE: OUTROS OLHARES

### 2- INSTITUIÇÕES E PROPOSTAS EDUCATIVAS INSPIRADORAS DOS TERRITÓRIOS BRINCANTES (p.120)

	<p>Para saber mais</p> 
-------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ESCOLA CASA REDONDA



Para saber mais



---

## ESCOLA DOS SONHOS



Para saber mais



---

## JARDÍN FABULINUS



Para saber mais



---

## ABORDAGEM REGGIO EMILIA



Para saber mais...



SITE OFICIAL DO PROJETO TERRITÓRIO DO BRINCAR

### 3- PAUTAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS 2018 E 2019 (p.150)

• NEIM DORALICE TEODORA BASTOS •

**PAUTAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO ANO DE 2018 E 2019**

QR code



PAUTAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS

### 4- FORMAÇÕES, SOCIALIZAÇÕES E PUBLICAÇÕES DOS TERRITÓRIOS BRINCANTES (p.180 e 181)

Territórios Brincantes: Formações, Socializações e Difusão da Proposta (2018-2025)

PERÍODO	UNIDADE
2018	Publicação de um texto, <b>Jornal eletrônico</b> através da percepção e leitura da profissional da sala de multimídia Sulisli Westphal: Territórios na Educação Infantil, em 25 junho 2018. Acesso: <a href="http://www.neimterribentos.com.br/2_1179/territ%C3%B3rios-na-educac%C3%A3o-infantil-1_2076503">http://www.neimterribentos.com.br/2_1179/territ%C3%B3rios-na-educac%C3%A3o-infantil-1_2076503</a>
2019	Publicação site <b>UNDIME</b> (Publicado em <b>Noticias</b> - 22/08/2019.) Territórios Brincantes, a proposta metodológica que desenvolve as diferentes linguagens da infância.
2019	<b>Neim Franklin Cascaes</b> - Socialização da proposta da unidade educativa com o tema: Trabalho Coletivo.
2019	<b>Neim Jardim Atlântico</b> - Socialização da proposta de trabalho da unidade educativa: Territórios Brincantes.
2019	Participação na <b>Formação centralizada</b> (Secretaria Municipal de Educação /SME): Brincadeira: Eixo Norteador da Educação Infantil, com a temática: Brincadeira.

QR code



FORMAÇÕES, SOCIALIZAÇÕES E DIFUSÃO DA PROPOSTA (2018-2025)

PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM OU REFERENCIAM A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA TERRITÓRIOS BRINCANTES.

PERÍODO	PUBLICAÇÃO
2020	TEN CATEN, Cláudia de Almeida; GONÇALVES, Ronaldo Manoel. In: Ações comunicativas do NEIM Doralice Teodora Bastos em diálogo com as diretrizes do núcleo de formação, pesquisa e assessoramento da Educação Infantil da diretoria de Educação Infantil. Anais do Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MuseE, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2020 <a href="https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmmu/8341/anais_xmuse_16240129337979_8341.pdf">https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmmu/8341/anais_xmuse_16240129337979_8341.pdf</a>
2021	MAESTRI, Júlio César. O universo da horta pedagógica e as múltiplas linguagens na educação infantil. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Capítulo 4- Práticas e processos de aprendizagem com a horta pedagógica e as múltiplas linguagens: 4.1 territórios brincantes: a horta faz parte do brincar <a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/227186/PEED1577-D.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/227186/PEED1577-D.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>

QR code



PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM OU REFERENCIAM A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA TERRITÓRIOS BRINCANTES

5- PLANEJAMENTO COLETIVO TERRITÓRIOS BRINCANTES  
2º CICLO DE 2025 (p.238)



PLANEJAMENTO TERRITÓRIOS BRINCANTES EXTERNOS  
2º CICLO DE 2025 (início:06/05/2025)

Período de elaboração: 21/04 à 05/05  
Período das vivências: Início em 06/05/2025

Observação: O ciclo será dividido em duas semanas de 6 dias de territórios vividos.

1. Roteiro para auxiliar no Planejamento Coletivo dos Territórios Brincantes Externos
  - a) É brincante?
  - b) Quais NAPs estão em destaque?
  - c) Quais as perspectivas da ERER? (migrantes, diferentes etnias e raças)
  - d) Quais as perspectivas de gênero?
  - e) Permite a brincadeira das crianças de diversas faixas etárias?

QR CODE



PLANEJAMENTO COLETIVO TERRITÓRIOS BRINCANTES 2º CICLO 2025

6- ORGANIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EXTERNOS – MONTAGEM E DESMONTAGEM 2º CICLO DE 2025 (p.250)

ORGANIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EXTERNOS - 2025.  
MONTAGEM E DESMONTAGEM - CICLO 2

TERRITÓRIO EU E A CASA  
TEMA: CHEIRINHO DA ROÇA

Na bancada ficam, fogão, potes com farinha, galinhas, cesta com ovos, louças de barro, cestas e outros itens decorativos.



QR CODE



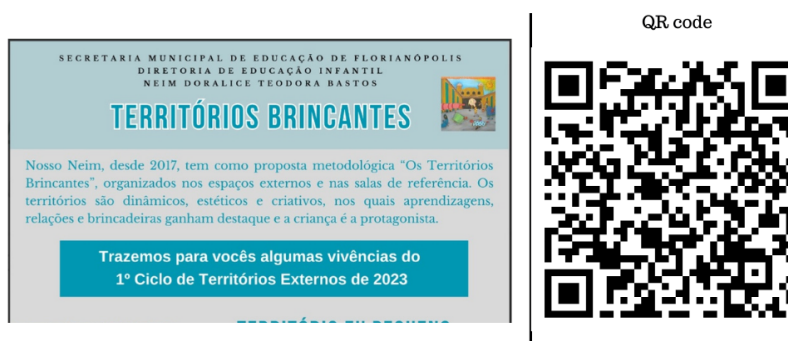
ORGANIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EXTERNOS  
MONTAGEM E DESMONTAGEM 2º CICLO 2025

7- PLANEJAMENTOS E REGISTROS DOS TERRITÓRIOS INTERNOS  
GRUPOS G4B E G5/6A (ABRIL DE 2025) (p.266)



PLANEJAMENTOS TERRITÓRIOS INTERNOS (ABRIL 2025)

8- INFORMATIVOS ENVIADOS AS FAMÍLIAS (TERRITÓRIOS EXTERNOS)  
(p.327)



INFORMATIVOS TERRITÓRIOS BRINCANTES (EXTERNOS)

9- RELATÓRIOS DE VIVÊNCIAS 2025 – GRUPOS G2 E G4B (p.334)



RELATÓRIO DE VIVÊNCIAS 1º SEMESTRE 2025

## SUMÁRIO IMAGÉTICO

Este sumário imagético nasce do desejo de ampliar as formas de aproximação com a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Os vídeos e as imagens que aparecem ao longo da pesquisa, acessados por meio de QR codes, foram reunidos para facilitar um olhar que também se constrói pelo visual. Ao disponibilizar, em um mesmo espaço, esses registros que atravessam a escrita, convida-se o/a leitor/a em mergulhar no imagético que sustenta esta proposta, em um percurso pelos vestígios visuais que compõem a experiência e permitem que ela seja conhecida, sentida e compartilhada para além das palavras.

### 1- VÍDEO: UM DIA NO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS (pg. 106)



### 2- VÍDEO INSTITUCIONAL: NEIM DORALICE TEODORA BASTOS (pg. 108)



### 3- PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM DO 2º CICLO DE 2025 (TERRITÓRIOS EXTERNOS):

#### a) Território Cheirinho da Roça (p.253):



QR CODE



PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM  
TERRITÓRIO CHEIRINHO DA ROÇA 2º CICLO 2025

#### b) Território Pequenos Construtores (p.255):



QR CODE



PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM  
TERRITÓRIO PEQUENOS CONSTRUTORES 2º CICLO 2025

#### c) Território Jardim de Encantos (p.257):

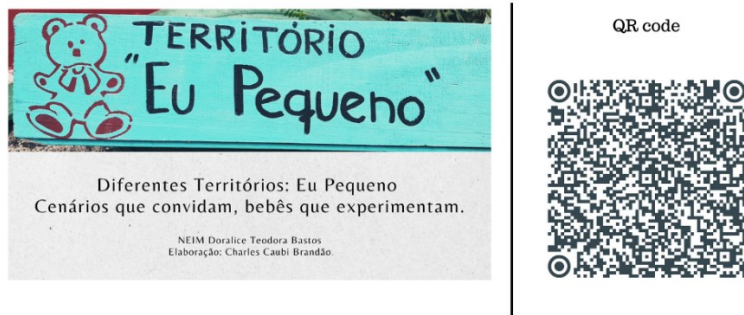


QR CODE



PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM  
TERRITÓRIO JARDIM DE ENCANTOS 2º CICLO 2025

4- TERRITÓRIO EU PEQUENO:  
CENÁRIOS QUE CONVIDAM, BEBÊS QUEE EXPERIMENTAM (p.264)



TERRITÓRIO EU PEQUENO

5- ESSÊNCIAS DOS TERRITÓRIOS BRINCANTES EM IMAGENS:

a) Território Casinha: Um olhar para *Organização dos Espaços* (p.275)



TERRITÓRIO CASINHA:  
UM OLHAR PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

b) Território Restos do Mundo: Um olhar para as *Materialidades* (p.285)



TERRITÓRIO RESTOS DO MUNDO:  
UM OLHAR PARA AS MATERIALIDADES

c) Território Hospital da Dodô: Um olhar para *Estética* (p.294)



QR code



TERRITÓRIO HOSPITAL DA DODÔ  
UM OLHAR PARA A ESTÉTICA

d) Território Bichos/Insetos: Um olhar para *Experiências e Investigações* (p.303)



QR code



TERRITÓRIO DOS BICHOS\INSETOS  
ESPAÇOS PROVOCADORES DE EXPERIÊNCIAS E INVESTIGAÇÕES

e) *Brincadeiras e Interações*: As crianças em destaque (p.312)

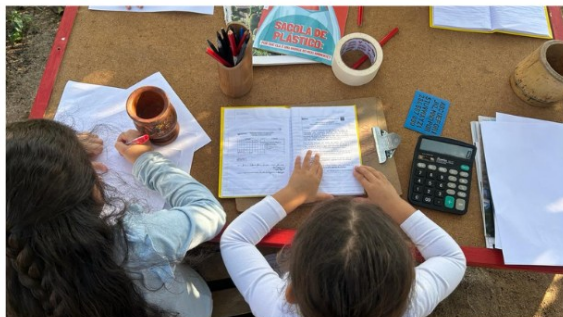


QR code



BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES  
AS CRIANÇAS EM DESTAQUE

f) *Diferentes Linguagens: As crianças em destaque* (p.322)



QR code



TERRITÓRIOS E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS  
AS CRIANÇAS EM DESTAQUE

6- VÍDEO EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA  
1º CICLO DE TERRITÓRIOS EXTERNOS 2022 (p.332)



QR CODE



VÍDEO EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA 1º CICLO DE  
TERRITÓRIOS BRINCANTES ANO DE 2022

## TERRITÓRIO INTRODUTÓRIO

*Só pude conhecer isso tudo de mim e do mundo  
porque tive o desejo de brincar com as perguntas.  
As perguntas nascem de dentro,  
dos pensamentos e do coração.  
Nascem de nós e nos levam ao mundo.*

Alexandre Coimbra Amaral<sup>1</sup>

Iniciar essa escrita com poesia é, desde já, anunciar que esta investigação não caminha no sentido das certezas. Assim como anuncia o poema inicial, carrego comigo um “*desejo de brincar com as perguntas*”, um compromisso que de certa forma conduziram minha docência e também este estudo. Algumas indagações me acompanham desde a infância, mas a maioria emerge hoje das interações com meus pares, das vivências com as crianças, das utopias, dos desafios e das experiências que vamos colecionando no processo de nos reconhecemos docentes na Educação Infantil. Convicção, mesmo, é que esta pesquisa, e suas possíveis contribuições, movem-se na busca pela consolidação de uma Pedagogia da Infância que legitime as crianças como sujeitos sociais e de direitos<sup>2</sup>, reconhecendo nelas não apenas a potência de brincar e interagir, mas também de perguntar, forma singular de conhecer o mundo.

Primeiramente, é importante reconhecer os avanços nos estudos sobre a docência na Educação Infantil ao longo dos últimos anos. Entretanto, tais avanços ocorrem em meio a contextos desafiadores, que ainda precisam superar dificuldades tanto no campo da formação e da valorização profissional, quanto no que se refere à efetivação de uma educação pública comprometida com experiências significativas e com as relações que se constroem cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. Nesse horizonte, torna-se imprescindível considerar também o caráter coletivo desses processos, uma vez que a qualidade da educação, mais especificamente a riqueza das experiências das crianças, se fortalece no compartilhamento de saberes, na cooperação entre profissionais e na construção conjunta de ações pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Os excertos poéticos que acompanham e abraçam essa pesquisa foram retirados do livro *De onde nasce as perguntas?* do escritor Alexandre Coimbra Amaral (2025).

<sup>2</sup> Artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 nos coloca: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Antes de abordar a problemática e a relevância desta pesquisa, considero importante contextualizar minha trajetória profissional, uma vez que tais vivências contribuíram significativamente para minha formação e constituição docente e, em certo sentido, delimitam o objeto e o interesse pela temática investigada. Essa bagagem de experiências e conhecimentos será plenamente integrada ao longo do estudo, orientando-me de forma ética e comprometida, em busca de uma abordagem crítica, sensível e transformadora da realidade.

Minha formação acadêmica teve início no curso de Ciências do Esporte, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), concluído em 2004. Nesse contexto esportivo, identifiquei-me inicialmente com estudos ligados à pedagogia do esporte, mais especificamente à iniciação esportiva. Essa abordagem despertou minha preocupação com a maneira como as crianças eram inseridas em ambientes frequentemente competitivos, que nem sempre consideravam seus direitos, interesses e processos de desenvolvimento. Esses e outros “desconfortos pedagógicos” tornaram-se parte integrante de minha formação. Apesar de me envolver em estudos sobre brincadeiras e jogos, passei a questionar meu interesse profissional pelo esporte, aproximando-me gradualmente da licenciatura em Educação Física e reconhecendo meu desejo de atuar na área da educação. Foi nesse momento que nasceu a necessidade de rever minha formação e minhas aspirações.

Em 2004, já residindo em Florianópolis (SC), aproximei-me do campo acadêmico da Educação Física, cursando a disciplina “Seminário Avançado em Metodologia da Investigação Pedagógica em Educação Física” no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa experiência ampliou meus horizontes e contribuiu para redefinir meus interesses profissionais e acadêmicos.

No ano seguinte, retornei como diplomado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com o objetivo de cursar a Licenciatura em Educação Física. Foi a partir desse momento que iniciei minha trajetória na área da educação, aproximando-me dos estudos relativos à Educação Infantil e à Pedagogia da Infância. Esse percurso culminou com a monografia de conclusão de curso, intitulada *Educação Física e crianças bem pequenas: estudos, avanços e desafios*.

Em 2006, iniciei minha atuação como professor substituto de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Essa primeira experiência me permitiu

compreender melhor as especificidades da profissão, seus desafios e minha disposição com a docência junto às crianças.

Entre 2007 e 2014, trabalhei como professor de Educação Física na Escola dos Sonhos, no norte da Ilha de Santa Catarina. Essa experiência foi fundamental para minha constituição docente, sobretudo em relação às questões ligadas à educação das crianças e aos estudos da infância. A instituição teve grande impacto em minha constituição profissional, contribuindo para meu crescimento humano, ético e estético. Foi nesse espaço que aprendi, de maneira intensa, sobre a potência do trabalho coletivo. Durante esse período, também exerci funções de coordenação e gestão escolar, o que ampliou minha visão sobre a educação e consolidou meus interesses de estudo.

Em 2014, movido pela convicção na importância do serviço público e por acreditar na defesa de uma educação gratuita e de qualidade, participei do concurso público para professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no qual fui aprovado.

No ano seguinte, iniciei minha atuação como servidor público efetivo na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, no cargo de professor de Educação Física na Educação Infantil, função que exerço até o presente momento. Todas essas experiências foram determinantes para a construção da minha identidade docente, provocando inúmeras indagações sobre formação e constituição profissional. Essas questões passaram a ocupar lugar central em minha trajetória acadêmica e pessoal, reafirmando em mim a convicção de que a docência, assim como a infância, também é tempo de colecionar perguntas.

Entre tantas perguntas que carrego, algumas compartilho aqui: por que ainda encontramos tanta dificuldade em articular propostas coletivas na Educação Infantil? Por que muitos de nós, professoras e professores, permanecemos presos a uma concepção em que as crianças são vistas apenas como alunos e a “hora da atividade”<sup>3</sup> ainda ocupa lugar central no cotidiano pedagógico? Seria possível repensar novas formas de organizar tempos e espaços, de modo que os eixos estruturantes da Educação Infantil estivessem mais presentes no cotidiano das crianças? E, sem retirar a

---

<sup>3</sup> A crítica a “hora da atividade” na educação infantil se refere aqui a grande importância muitas vezes dada pelas/os professoras/es a hora da atividade dirigida enquanto conteúdo, numa lógica de transmissão, hora essa que parece assumir uma relevância maior na organização das ações educativo-pedagógicas. Tal conceito pode ser aprofundado na dissertação de Rech (2004): A “hora da atividade” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal.

responsabilidade do poder público, qual é o nosso compromisso em relação à própria formação e à de nossos pares? Como, afinal, construir uma docência compartilhada<sup>4</sup>?

Nesse percurso de me reconhecer professor, mesmo aceitando que não tenho todas as respostas, percebo que tais perguntas foram e continuam sendo fundamentais, pois são formativas, necessárias e se entrelaçam a tantas outras que brotam dos meus pares nos cotidianos da Educação Infantil. Entendo que a constituição da docência é um território em permanente construção, tecido pela reflexão e sustentado nas relações e no compromisso ético, estético e político que assumimos com o outro, em comunidade.

Nesse movimento, em 2017, mesmo vinculado a outra unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, aceitei o convite para participar de um grupo de estudos que estava sendo organizado no NEIM<sup>5</sup> Doralice Teodora Bastos, localizado no bairro de Canasvieiras, norte da Ilha de Florianópolis (SC). O grupo era composto por diferentes profissionais da unidade, que se propunham a repensar as relações educativo-pedagógicas<sup>6</sup>. Mais do que me colocar à disposição para refletir sobre as especificidades da docência, encontrei ali profissionais com quem pude “trocar figurinhas”, pois colecionávamos muitas perguntas em comum.

---

<sup>4</sup> O termo *docência compartilhada*, discutido nos últimos anos, inclusive incorporado pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis, é adotado em consonância com Gonçalves (2014), que o propõe na Educação Infantil para designar ações realizadas em parceria, nas quais um coletivo de profissionais assume conjuntamente a responsabilidade de educar e cuidar das crianças. Nesse sentido, afirma a autora: “[...] compartilhar a docência não se trata de delegar responsabilidades, mas de uma relação de parceria. Por este motivo sugerimos o termo docência compartilhada, pois trata-se de uma relação permeada de parceria que implica uma troca dialógica, dividir, compartilhar, é estar em relação” (Gonçalves, 2014, p. 173).

<sup>5</sup> A partir do ano de 2018 há uma unificação de como passamos a referenciar as instituições de educação infantil (unidades educativas) do Município de Florianópolis, que antes de chamavam Creche ou Núcleo de Educação Infantil (NEI) e passam a se denominar de NEIM (Núcleo de Educação Infantil Municipal), conforme decreto 18.984, de 11 de abril de 2018, conforme diário oficial.

<sup>6</sup> Partilho do entendimento de Buss-Simão (2025, p.47) ao considerar a terminologia educativo-pedagógica se refere a compreensão de que as ações docentes se constituem em ações educativas e, ao mesmo tempo, em ações pedagógicas. O adjetivo pedagógico se revela importante pois, como afirma Schmitt (2019, p. 316) “[...] é inegável que toda relação social é educativa, pois incide sobre a constituição do ser. Isto poderia indicar que não haveria necessidade de um profissional docente, com formação específica para se responsabilizar pela educação das crianças em espaços institucionais, como a creche, visto que qualquer pessoa que se relaciona com elas, que age com elas ou para elas pode contribuir para a sua formação”. A aposta em incluir, de forma indissociável, o adjetivo pedagógico na descrição da ação docente com crianças pequenas, se origina a partir da indicação de Machado (1993), pois significa afirmar e legitimar o caráter específico desta ação, não a confundindo com profissionais ou adultos de outros âmbitos sociais. Como complementa Schmitt (2019, p. 316): “Em outras palavras, a função dessa profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos possui um caráter educacional no seu sentido mais amplo, mas tem também um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada a partir de concepções teóricas, de um posicionamento político, que fomentam seu fazer.

O intuito desse grupo foi estudar textos, revisitar a documentação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conhecer novas formas de organização do trabalho e, sobretudo, repensar os tempos e os espaços do NEIM Doralice Teodora Bastos. O objetivo era promover relações educativo-pedagógicas em que os eixos estruturantes da Educação Infantil - a brincadeira e as interações - estivessem ainda mais presentes no cotidiano das crianças.

No final de 2017, como resultado dos estudos desenvolvidos pelo grupo, das formações realizadas em coletivo, da experiência em conhecer outros ambientes educativos e de projetos-piloto na própria unidade, o NEIM Doralice Teodora Bastos vivenciou sua primeira experiência de planejamentos coletivos em uma dimensão ampliada. Nessa proposta, todas e todos as/os profissionais docentes passaram a planejar e organizar espaços externos para que crianças, de diferentes grupos, pudessem brincar e interagir juntas em ambientes coletivos, estruturados com variadas materialidades. A partir desse movimento, as/os profissionais assumiram coletivamente a responsabilidade pelas relações educativo-pedagógicas para além dos seus grupos de atuação/referência. Essa *Organização Pedagógica Coletiva* passou então a ser denominada *Territórios Brincantes*.

Segundo registra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, os *Territórios Brincantes* se constituem em uma “[...] Organização Pedagógica Coletiva pautada na criação de espaços dinâmicos, estéticos, criativos, brincantes e que possam potencializar a experiência e o protagonismo infantil, privilegiando o conhecimento de mundo, onde todas as crianças de diferentes idades, ao mesmo tempo, experienciam e investigam, por meio do brincar, as diferentes linguagens”.

No ano de 2018, já envolvido com a organização coletiva do NEIM Doralice Teodora Bastos, participei do processo seletivo de designação<sup>7</sup> ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e passei a integrar o grupo de docentes dessa unidade de Educação Infantil. A partir dessa transferência, pude vivenciar, mais intensamente a proposta, agora como professor da instituição. Nesse mesmo ano, deu-se continuidade às experiências dos Territórios Brincantes nos espaços externos,

---

<sup>7</sup> Nos anos de 2017 e 2018 fiz parte do grupo docente do NEIM Doralice Teodora Bastos a partir do processo de seleção de designação que acontece através de um edital anual, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que possibilita às/aos professoras/es efetivas/os se transferirem para outras unidades educativas, conforme vagas em aberto e critérios específicos. Já no ano de 2019 participei do edital 014/2019 processo seletivo de Remoção, consigo uma vaga, que me permitiu, definitivamente, fazer parte do coletivo docente dessa unidade.

assumindo-se que a articulação do currículo da Educação Infantil da Rede Municipal também era uma responsabilidade coletiva. Apesar dos desafios e da necessidade de ajustes, a proposta foi se fortalecendo entre as/os profissionais, a ponto de ser reconhecida como uma metodologia de trabalho já integrada e articulada ao projeto de gestão e ao Projeto Político Pedagógico da unidade.

Era inevitável que todo esse processo me levasse a colecionar novas perguntas. Algumas, em especial, tornaram-se centrais: por que é tão desafiador organizar propostas coletivas no cotidiano da Educação Infantil? Quais obstáculos ainda enfrentamos para planejar o brincar e criar contextos brincantes? Que especificidades marcam uma docência em que diferentes profissionais se organizam para estruturar espaços destinados a diversos grupos de crianças? Seria importante compartilhar essa experiência com outras/os professoras/es? E, sobretudo, diante da potência dessa Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, não seria tempo de documentar e dar visibilidade aos saberes e fazeres tecidos por esse coletivo?

O ano de 2019 foi marcado por avaliações e pela reorganização da proposta. Nesse período, destaco o convite da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para que apresentássemos a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes no calendário de Formação Continuada destinado às/aos profissionais da Educação Infantil da rede municipal. Essa responsabilidade possibilitou ao grupo olhar com mais atenção para a própria experiência, refletindo coletivamente sobre a nova forma de organização. Compartilhar a experiência dos Territórios Brincantes com a rede e com outras instituições também abriu espaço para dialogar com novos questionamentos e, no meu caso, ampliar ainda mais minha coleção de perguntas, mesmo aquelas que não eram apenas minhas.

É preciso admitir que, para um colecionador, aumentar a coleção, sobretudo de perguntas, tem dois lados: um positivo e outro que, com o tempo, pode gerar certo desconforto. Todo colecionador, em algum momento, se pergunta: o que fazer com as “figurinhas repetidas”? No meu caso, tratava-se de inúmeras perguntas reincidentes: como vocês iniciaram a proposta dos Territórios Brincantes? Como conseguem organizar planejamentos coletivos? Como é estruturada a hora-atividade na unidade? Quem monta e desmonta os territórios externos? As crianças de diferentes idades juntas não se machucam? As crianças são de todos? De onde vem tanto material? Com o

tempo, compreendi que os Territórios Brincantes também se constituíam como uma verdadeira fábrica de perguntas.

Reconheço que esses questionamentos foram essenciais para alimentar o problema e sustentar a pertinência desta pesquisa. Somados a outros, foram moldando a necessidade de investigação e constituindo o objeto de estudo. Encontro em Minayo (2016, p. 17) uma aproximação, quando afirma que a pesquisa é uma atividade básica da ciência, que brota de uma indagação da realidade: “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, tornou-se necessário contar a história dos Territórios Brincantes, resgatando e documentando o vivido e o compartilhado por esse coletivo. Nesse processo, percebi que era preciso deslocar o olhar e assumir também o papel de pesquisador. Era o momento de adotar outra perspectiva.

Assim, em 2023, motivado pelas experiências vivenciadas, pelas perguntas que venho colecionando ao longo do percurso docente, pelos desconfortos enfrentados e pela amplitude da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, decidi participar do processo seletivo do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Infância, na Universidade Federal de Santa Catarina. Assumi, a partir desse momento, o compromisso de mergulhar nesse contexto como pesquisador, conduzindo todas as etapas do estudo de forma ética, sensível, crítica e responsável.

Nesse sentido, ressalto que revelar meu percurso formativo não apenas situa a problemática deste estudo, mas também evidencia que a pesquisa se desenvolve em um contexto no qual me reconheço: sou professor desse espaço educativo, faço parte desse coletivo e, agora, me disponho a olhar para a unidade e sua organização a partir de outro lugar, o lugar de pesquisador. Este estudo se propõe a “estranhar o familiar” (Velho, 2003), a investigar e questionar criticamente o que parece óbvio, com a intenção de desvendar o que, de imediato, pode não estar perceptível.

É evidente que investigar um contexto familiar impõe desafios, posturas e cuidados metodológicos que precisam ser, constantemente, considerados. Ao mesmo tempo, esse pertencimento pode oferecer certas facilidades, já que o conhecimento prévio da unidade contribui para diminuir barreiras e possibilitar uma compreensão mais abrangente e contextualizada do campo investigativo. O que antes se mostrava comum e habitual, busco agora observar a partir de uma nova perspectiva.

Admito que não foi simples toda essa jornada de me constituir professor e, agora, também pesquisador, assim como também foi desafiador estabelecer os parâmetros desta investigação. Destaco a significativa contribuição das disciplinas cursadas, as colaborações valiosas do grupo de estudo NUPEIN/UFSC, os diálogos com meus pares de mestrado e, sobretudo, as orientações preciosas da minha orientadora, além das contribuições relevantes das/os profissionais que compõem a banca desta pesquisa. Todas essas vozes foram essenciais para realinhar os objetivos, a relevância e a direção do estudo.

A partir desse movimento coletivo de escuta e reflexão, a definição e os objetivos da pesquisa, que por um bom tempo caminhavam no sentido de compreender como a experiência dos Territórios Brincantes repercutiu na constituição e formação profissional das/os docentes, tomaram outros rumos. A relevância da temática, sua originalidade e especificidades revelaram novas indagações e curiosidades: seria possível valorizar o percurso dessa proposta coletiva, explorando os registros imagéticos e resgatando a memória compartilhada dessa organização pedagógica? De que forma está documentado todo esse processo? Como se articulam observação, registro e planejamento nos Territórios Brincantes? Essas indagações, entre outras, moveram a pesquisa para novos caminhos. Nesse sentido, cabe uma homenagem ao escritor Luiz Fernando Veríssimo, que nos deixou em 2025, ao lembrar sua célebre frase: *“Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas”*. E assim seguimos a vida, e também essa investigação.

Assim, ainda que a banca de qualificação tenha reconhecido a relevância de escutar as/os profissionais docentes sobre essa proposta coletiva, inclusive indicando a continuidade do estudo, as importantes interrogações apresentadas nos levaram, pesquisador e orientadora, a recalcular a rota e seguir por outros caminhos.

Para tanto, definiu-se como **problema de pesquisa**: Como se constitui a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes e quais aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos caracterizam essa proposta coletiva na Educação Infantil?

Como **objetivo geral**, estabeleceu-se: Compreender a constituição da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, vivenciada no NEIM Doralice Teodora Bastos, revelando seus fundamentos históricos, organizacionais e pedagógicos na Educação Infantil.

Na busca de alcançar tal objetivo, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: i) Circunstanciar a experiência dos Territórios Brincantes, destacando sua construção histórica e o processo de estruturação enquanto proposta coletiva. ii) Evidenciar os fundamentos pedagógicos que orientam e sustentam à Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes.

Ao propor esta pesquisa, busco valorizar e resgatar as experiências vividas pelas/os profissionais que construíram e experienciaram a docência no NEIM Doralice Teodora Bastos, no contexto dos Territórios Brincantes. A intenção é revelar e contextualizar essa Organização Pedagógica Coletiva, recolhendo indícios, vestígios e percursos, as memórias do vivido e documentado dessa experiência. Trata-se de compreender como se deu, e ainda se dá, essa dimensão relacional e compartilhada na unidade educativa, evidenciando a construção da proposta Territórios Brincantes e a complexidade de sua dimensão pedagógica coletiva.

A Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, que motivou a investigação no NEIM Doralice Teodora Bastos, tem como um de seus elementos centrais a realização dos planejamentos coletivos. Embora essa prática esteja presente na Educação Infantil, em geral aparece vinculada a projetos específicos ou a demandas pontuais de cada instituição. Nesse caso, porém, o planejamento coletivo assume caráter pedagógico e metodológico estruturado semanalmente, configurando uma organização que se distancia do padrão habitual da Educação Infantil. Esse diferencial instiga a compreender como se dá sua dinâmica, sua documentação e a articulação construída por esse coletivo.

Outro aspecto central da pesquisa é resgatar e dar visibilidade à forma como a docência se realiza de modo coletivo e compartilhado. O NEIM Doralice Teodora Bastos apresenta especificidades relevantes: o compartilhamento docente assume uma natureza coletiva distinta, configurando-se como uma dimensão ampliada das relações educativo-pedagógicas. Diferentes profissionais, responsáveis por grupos diversos de crianças, unem-se para pensar e articular planejamentos que possibilitam a todas as crianças da unidade, simultaneamente, vivenciar múltiplas experiências.

Nesse percurso, torna-se fundamental valorizar propostas autorais, coletivas e enraizadas no cotidiano da Educação Infantil, pois é nesse contexto que se fortalecem as garantias de cuidados e direitos das crianças. Cabe destacar que a organização de espaços com qualidade estética e material pode favorecer experiências significativas que

aproximam os eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI Brasil, 2009). Essa valorização mostra-se ainda mais pertinente quando se trata dos espaços externos, frequentemente reconhecidos como um dos grandes desafios da área, mas que, ao serem assumidos em sua potência, ampliam as oportunidades de descobertas, investigação e convivência entre as crianças.

Para responder aos objetivos e à problemática delineada, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, configurando-se como um estudo de caso. Foram mobilizadas distintas estratégias de produção e análise de informações: i) documentos institucionais da unidade, que possibilitam contextualizar e dar visibilidade à Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes; ii) registros provenientes da observação de aspectos cotidianos, capazes de complementar e ampliar a compreensão da documentação analisada; e iii) o acervo fotográfico da unidade, articulado às imagens produzidas pelo pesquisador ao longo do estudo, reconhecendo a dimensão imagética como um dos eixos centrais de análise da proposta.

É relevante ressaltar a importância de conduzir esta pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especificamente na linha de pesquisa Educação e Infância. O programa é reconhecido como referência nacional nos estudos sobre Educação Infantil e desempenha um papel fundamental na formação docente das/os professoras/es da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esse reconhecimento se deve não apenas ao volume de pesquisas produzidas, mas também ao apoio e à colaboração contínua que mantém com a Secretaria Municipal de Educação, parceria que inclui a elaboração de documentos que orientam as relações educativo-pedagógicas na rede pública de Florianópolis, SC.

Destaco também a política de incentivo da Rede de Educação de Florianópolis, que tem possibilitado o acesso de seus docentes a programas de Pós-Graduação. Além disso, espera-se que as contribuições deste estudo não apenas enriqueçam minha própria formação, mas também fomentem a reflexão e o desenvolvimento profissional das/os colegas de profissão. Sobretudo, busca-se que ele contribua para a compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil e para a qualidade das relações educativo-pedagógicas, oferecendo elementos e experiências que as fortaleçam. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com a consolidação de uma Pedagogia da Infância

alinhada aos direitos das crianças e ao papel social, político e pedagógico da primeira etapa da Educação Básica brasileira.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado ao longo da investigação. Inicialmente, realizamos um levantamento e uma síntese da produção científica que dialoga com a temática dos Territórios Brincantes, situando esta pesquisa no campo mais amplo das discussões sobre docência coletiva e práticas colaborativas na Educação Infantil. Em seguida, contextualizamos a Rede Municipal de Educação de Florianópolis e, de modo particular, o NEIM Doralice Teodora Bastos, unidade onde a proposta se desenvolve. Por fim, descrevemos as escolhas e percursos metodológicos que orientaram o estudo, detalhando a abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, o estudo de caso e as estratégias de produção e análise das informações, que incluem a pesquisa documental, a observação e a análise imagética, além de destacar os cuidados éticos necessários em pesquisas realizadas no próprio campo de atuação do pesquisador.

O terceiro capítulo dedica-se à análise da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes. Para isso, evidenciamos primeiramente sua dimensão histórica e organizacional, resgatando o processo de construção e estruturação da proposta no NEIM Doralice Teodora Bastos. Na sequência, destacamos sua dimensão pedagógica, buscando compreender os princípios, fundamentos e práticas que a sustentam, bem como as especificidades da docência compartilhada e do planejamento coletivo em sua configuração ampliada. Essa análise permite visibilizar a complexidade da proposta, suas singularidades e as implicações para a docência na Educação Infantil.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos e a problemática da pesquisa, discutindo os principais achados e as contribuições do estudo para o campo da Educação Infantil. Destacamos a importância de reconhecer e valorizar propostas autorais, coletivas e enraizadas no cotidiano das unidades educativas, que reafirmam a centralidade do brincar e das interações como eixos estruturantes da Educação Infantil. Além disso, ressaltamos como a análise dos Territórios Brincantes evidencia a potência da docência coletiva e relacional, contribuindo para a consolidação de uma Pedagogia da Infância comprometida com os direitos das crianças e com a construção de práticas pedagógicas sensíveis, éticas e compartilhadas.

Cabe ressaltar que todo o processo de constituição deste pesquisador e de construção do estudo ocorreu também no sentido de assumir o caráter político da

pesquisa, compreendendo que ela não é neutra e está sempre atravessada por concepções e escolhas. Como afirma Stetsenko (2021), todas as formas de pesquisa e todos os atos de ser-saber-fazer possuem uma dimensão constitutiva que é, ao mesmo tempo, ética e política. Os conceitos, análises e autores mobilizados neste trabalho orientam-se por uma abordagem propositiva e responsiva diante de um mundo em constante formação, situando a pesquisa como prática comunitária marcada por visões, posições e compromissos com presentes e futuros desejados, neste caso, assumindo responsabilidade com as crianças e suas diferentes realidades. Nesse horizonte, este estudo insere-se como movimento ético-político que busca dar visibilidade a práticas coletivas na Educação Infantil, sustentando uma relação crítica e respeitosa com a comunidade do NEIM Doralice Teodora Bastos e com a proposta coletiva que se constituiu nos Territórios Brincantes.

Assim, ao encerrar esta introdução, convido o leitor a mergulhar em uma pesquisa que se constrói entre memórias, registros e perguntas, buscando valorizar as experiências vividas coletivamente nos Territórios Brincantes. O compromisso com as perguntas revela, neste estudo, um posicionamento ético-político e reflexivo, orientado pela defesa de uma Educação Infantil que reconhece as crianças como sujeitos sociais e de direitos. Que este estudo, ao invés de encerrar respostas, possa inspirar novas perguntas e abrir caminhos para outras investigações sobre a infância e para o fortalecimento contínuo de experiências coletivas na Educação Infantil.

## 2. TERRITÓRIO METODOLÓGICO: CONTEXTOS E PERCURSOS

Com o objetivo de responder à problemática desta pesquisa, compreender como se constitui a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e quais fundamentos históricos, organizacionais e pedagógicos definem essa proposta coletiva na Educação Infantil, delinear-se caminhos metodológicos fundamentais para dar visibilidade a essa experiência, vivida desde 2017 no NEIM Doralice Teodora Bastos. Esses percursos buscaram, de um lado, contextualizar e situar a proposta, destacando sua construção histórica e seu processo de estruturação; e, de outro, evidenciar as dimensões organizacionais e pedagógicas que sustentam e articulam as diferentes relações educativo-pedagógica que atravessam a unidade.

Reconhecendo as particularidades da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e a singularidade da experiência dos Territórios Brincantes do NEIM Doralice Teodora Bastos, esta investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e configurada como estudo de caso. A escolha por esse enquadramento metodológico decorre do interesse em compreender, em profundidade, processos históricos, coletivos e pedagógicos dessa unidade educativa, valorizando o vivido em seu cotidiano. O caráter exploratório está associado à intenção de conferir visibilidade a uma proposta que apresenta especificidades e uma organização pouco comum na Educação Infantil, sobretudo pela articulação de planejamentos coletivos que envolvem todas as crianças da unidade. O estudo de caso, por sua vez, permitiu focalizar o NEIM Doralice Teodora Bastos como contexto singular, analisando-o a partir de múltiplas fontes, como documentos institucionais e registros de campo, atribuindo especial relevo ao acervo fotográfico, que se mostrou fundamental para contextualizar e dar visibilidade à proposta coletiva.

Este capítulo organiza-se em três movimentos. O primeiro apresenta o levantamento e a síntese da produção científica relacionada à temática, situando a pesquisa no diálogo com estudos já realizados. O segundo contextualiza a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e caracteriza o NEIM Doralice Teodora Bastos, campo em que se desenvolve a proposta investigada. O terceiro explicita as escolhas e percursos metodológicos que estruturaram a investigação, revelando o modo como as informações foram produzidas, organizadas e analisadas.

## 2.1 LEVANTAMENTO E SÍNTESE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*E antes da resposta chegar,  
Terminei conhecendo mundos  
Que eu não conhecia.*

Alexandre Coimbra Amaral

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no Brasil na quantidade de pesquisas no campo da educação. Nessa mesma perspectiva o volume de produções na área da Educação Infantil também tem ganhado espaço, impulsionado pela ampliação dos programas de pós-graduação que tem contribuído para os estudos sobre a infância, nos ajudando a entender a realidade da Educação Infantil, os desafios, avanços e obstáculos que ainda buscamos superar.

O levantamento da produção científica emerge como uma prática de grande relevância, não apenas para a delimitação do problema em andamento na pesquisa, mas também para fundamentar a importância desse estudo e identificar possíveis contribuições alinhadas com a temática e objetivos propostos por esse trabalho acadêmico. Tal procedimento proporciona uma compreensão ampla e estruturada do panorama atual da produção dentro de uma área específica. Assim, a análise e os resultados decorrentes do levantamento desempenham um papel crucial, tanto na contextualização do problema em foco, quanto na fundamentação dos referenciais teóricos que vão fundamentar e conversar com esse estudo.

Nesse sentido, Galvão (2010) demarca a importância do levantamento para que possamos nos situar com a temática de pesquisa:

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão, 2010, p. 377).

Diante da relevância do levantamento bibliográfico, optamos por direcionar nossas pesquisas para teses e dissertações vinculadas a programas de pós-graduação.

Nesse contexto, o levantamento realizado mostrou-se fundamental para a compreensão e a sistematização de produções alinhadas à problemática deste estudo. Buscou-se, de modo específico, investigações relacionadas a planejamentos e formas de organização do trabalho coletivo na Educação Infantil que, de alguma maneira, se aproximassem do exercício de uma docência compartilhada, possibilitando estabelecer conexões com a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, compreender a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* vivenciada no NEIM Doralice Teodora Bastos, foram definidas como palavras-chave para compor o levantamento: *planejamento coletivo, trabalho coletivo, espaços coletivos, docência compartilhada, bidocência e territórios brincantes*.

Ressaltamos que a escolha das palavras-chave caminhou na intenção de encontrar pesquisas que valorizassem o trabalho coletivo na Educação Infantil, com foco na organização e nos planejamentos que, de certa forma, fossem pensados e estruturados por diferentes profissionais docentes de uma mesma unidade. Também reconhecendo a especificidade do objeto dessa pesquisa, se optou em incluir na busca desse levantamento as palavras-chave *docência compartilhada* e *bidocência*, no intuito de ampliar as possibilidades de encontrar pesquisas que destaquem o trabalho coletivo, mesmo em pequenos grupos ou, entre pares de atuação.

A partir da definição do objetivo e das palavras-chave, elegemos como base de dados o catálogo de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações - BDTD desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia - IBICT. Por fim, realizamos também buscas na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, mais especificamente no grupo de trabalho GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, delimitando aqui os últimos dez anos para buscas de artigos que pudessem se relacionar com as temáticas dessa pesquisa.

Estabelecidas as bases de dados e palavras-chave para o levantamento da produção científica, definimos combinações de palavras relacionadas à temática de planejamentos coletivos e docência compartilhada, sendo as mesmas agrupadas com palavras correlatas a Educação Infantil. Foram utilizados seis conjuntos de palavras-chave, sendo cada conjunto composto por quatro combinações de palavras, ou seja: educação infantil, creche, pré-escola e infância. Buscamos utilizar o operador booleano

AND como forma de agregar os termos, utilizando aspas nas palavras compostas, a fim de restringir as buscas.

Tal levantamento resultou em um total de 24 combinações de palavras-chave conforme podemos observar no quadro X abaixo:

**Quadro 1- Conjuntos de Palavras-chave eleitas para as buscas**

<b>Conjunto 1:</b>	<b>CAPES</b>		<b>IBICT</b>	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
“planejamento coletivo” AND “educação infantil”	4	01	08	2
“planejamento coletivo” AND creche	1	0	3	0
“planejamento coletivo” AND “pré-escola”	1	0	1	0
“planejamento coletivo” AND infância	2	0	2	0
<b>Conjunto 2:</b>	<b>CAPES</b>		<b>IBICT</b>	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
“trabalho coletivo” AND “educação infantil”	54	3	69	2
“trabalho coletivo” AND creche	9	0	8	0
“trabalho coletivo” AND “pré-escola”	7	0	8	0
“trabalho coletivo” AND infância	29	0	23	0
<b>Conjunto 3:</b>	<b>CAPES</b>		<b>IBICT</b>	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
“espaços coletivos” AND “educação infantil”	21	1	28	1
“espaços coletivos” AND creche	11	0	14	0
“espaços coletivos” AND “pré-escola”	5	0	9	0
“espaços coletivos” AND infância	21	0	30	0
<b>Conjunto 4:</b>	<b>CAPES</b>		<b>IBICT</b>	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
“docência compartilhada” AND “educação infantil”	4	3	11	3
“docência compartilhada” AND creche	0	0	1	0
“docência compartilhada” AND “pré-escola”	0	0	2	0
“docência compartilhada” AND infância	1	0	3	0
<b>Conjunto 5:</b>	<b>CAPES</b>		<b>IBICT</b>	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
Bidocência AND “educação infantil”	2	2	1	1
bidocência AND creche	0	0	0	0
bidocência AND “pré-			0	

escola”	0	0		0
bidocência AND infância	1	0	1	0
<b>Conjunto 6:</b>	<b>CAPES</b>		<b>IBICT</b>	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
“territórios brincantes” AND “educação infantil”	1	1	0	0
“territórios brincantes” AND creche	0	0	0	0
“territórios brincantes” AND “pré-escola”	0	0	0	0
“territórios brincantes” AND infância	0	0	0	0
<b>*TOTAL:</b>	<b>173</b>	<b>11</b>	<b>222</b>	<b>09</b>

Fonte: do autor em 2024.

\*Total de trabalhos encontrados: 20    Trabalhos repetidos: CAPES x IBICT: 06

Total de trabalhos encontrados: **14 Dissertações, 0 teses.**

Ao finalizar as buscas com as combinações acima listadas e após a eliminação dos registros duplicados entre as duas bases de dados, foram localizadas 14 dissertações. Não foram identificadas teses na CAPES ou na BDTD, tampouco trabalhos apresentados na ANPEd relacionados à temática desta pesquisa. Para compor o corpus do levantamento, estabeleceram-se como critérios de inclusão as pesquisas vinculadas à Educação Infantil que dialogassem com planejamentos coletivos, organização do trabalho coletivo ou práticas de docência compartilhada, ainda que não utilizassem diretamente o termo Territórios Brincantes. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados os estudos que não tratavam da Educação Infantil, os trabalhos duplicados entre as bases consultadas e as produções que, embora mencionassem as palavras-chave, estavam relacionadas a outros níveis de ensino ou a áreas externas ao campo educacional. As dissertações selecionadas seguem organizadas no quadro X, em ordem crescente a partir do ano de defesa.

**Quadro 2** –Dissertações reunidas na CAPES e na IBICT

<b>DISSERTAÇÕES</b>				
<b>Banco</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/a Orientador/a</b>	<b>Universidade Área/Estado</b>	<b>Ano</b>
CAPES IBICT	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.	Fabiana Duarte / Eloisa A Candal Rocha	UFSC/SC	2011
CAPES IBICT	Protagonismo docente na educação infantil: A aposta na multi-idade	Adriana Santos Da Mata / Cecília Maria Aldigueri Goulart	UFF/RJ	2011
	Percorrendo caminhos para além do espaço: A construção do “território pedagógico”	Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira /	UNISINOS / RS	2014

IBICT	como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil.	Mari Margarete dos Santos Forster		
IBICT	Educação física com bebês: As práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis	Mirte Adriane Voratto/ João Josué Silva Filho	UFSC/ SC	2015
CAPES IBICT	Jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: Uma proposta coletiva de trabalho	Bruna de Paula Cruvinel/ Myrtes Dias da Cunha	UFU/MG	2016
IBICT	Gestão Pedagógica na educação infantil em tempo integral: Desafios e possibilidades de planejamento compartilhado	Gislaine Rodrigues Couto/ Sueli Menezes Pereira	UFSM / RS	2017
CAPES IBICT	Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade.	Rubia da Conceição Camilo / Isabel de Oliveira e Silva	UFMG/MG	2018
CAPES IBICT	Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras	Renata Machado de Souza Santos / Mairce da Silva	UERJ/RJ	2018
CAPES	Experiências de Bidocência em unidades de educação infantil no município de Niteroi	Maria Inês de Azevedo Ventura / Teresa Paula Nico Rego Gonçalves	UFRJ/RJ	2018
CAPES	Espaços pedagógicos na creche Herbert de Souza: Um olhar para a primeira infância	Marcelo Tadeu Marton / Marta Regina Paulo da Silva	USCS / SP	2019
CAPES	A organização da hora atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na educação infantil	Anesia Maria Martins Furtado / Maria Aparecida Lupa Aguiar	UFSC/ SC	2020
CAPES IBICT	Narrativas de uma professora de bebês: A prática pedagógica em foco	Silvia Maria Gasparini Rodrigues / Adriana Varani	UNICAMP / SP	2020
CAPES	Fotografias, filmagens e territórios brincantes: as vivências do Neim Doralice Teodora Bastos durante a pandemia	Silvia de Amorim / Ana Paula Nunes Chaves	UDESC / SC	2022
CAPES	Docência compartilhada na educação infantil: concepções, possibilidades e desafios das professoras de um centro de educação infantil	Nathalia da Silva / Maria Teresa Ceron Trevisol	UNOESC /SC	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O levantamento de produções é uma etapa fundamental durante a pesquisa, pois, além de contribuir para a produção do conhecimento, reflete o respeito pelo trabalho de outras/os pesquisadoras/es e o compromisso com o que já foi investigado. É importante observar que a composição deste conjunto de pesquisas foi determinada por uma seleção específica de palavras e critérios, bem como por um recorte temporal. Outros modos de organização poderiam, eventualmente, gerar dados diferentes, mas a definição desses parâmetros se mostrou necessária para a coerência e a profundidade desta análise.

A partir desse levantamento aqui apresentado, mesmo pontuando que teve seu foco em pesquisas de pós-graduações, nas plataformas previamente mencionadas, podemos reconhecer serem escassos estudos relacionados a planejamentos e organizações de trabalhos coletivos que assumam uma docência compartilhada, em que os eixos estruturantes e as ações pedagógicas sejam pensados e articulados por todas/os as/os profissionais docentes de uma mesma unidade educativa.

Embora a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* possua suas especificidades na forma de articular o currículo para as diferentes crianças, destaco a importância das pesquisas levantadas e a relevância desta análise de produção científica para delinear, de forma mais precisa, a problemática e o direcionamento da presente pesquisa. Em virtude do número reduzido de trabalhos, optou-se por realizar a leitura e apresentar uma breve análise das 14 dissertações, a fim de aprimorar a compreensão da produção encontrada.

Na intenção de apresentar as contribuições dessas dissertações e como elas dialogam com a problemática desta pesquisa, foram realizadas leituras de todas as produções acadêmicas selecionadas e feitas considerações que, acreditamos, serem relevantes para a compreensão e ampliação do debate acerca desses estudos levantados e de sua relação com os Territórios Brincantes, salientando aspectos que se alinham aos objetivos e desafios do presente estudo.

A partir de agora, apresentaremos uma síntese da produção científica reunida. Sem a pretensão de classificar as pesquisas levantadas, mas com o objetivo de compreender e problematizar as produções, e seguindo os indicativos da Técnica de Análise de Conteúdo (Franco, 2003), as dissertações foram agrupadas em duas categorias: i) Propostas Coletivas ii) Docência e seu Compartilhamento. Sob essa perspectiva, das 14 dissertações identificadas, quatro foram alocadas na primeira categoria, que aborda as Propostas *Coletivas*, e as outras dez na segunda, referente à *Docência e seu compartilhamento*, conforme tabela abaixo:

**Quadro 3 – Categorias e agrupamento das dissertações levantadas**

Nº de Dissertações	Categoria	Título da Dissertação
1- 4	<b>Propostas Coletivas</b>	1- Protagonismo docente na educação infantil: A aposta na multi-idade 2- Jogo e a formação de sujeitos protagonista na educação infantil: Uma proposta coletiva de trabalho.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>3- Espaços pedagógicos na creche Herbert de Souza: Um olhar para a primeira infância.</li> <li>4- Fotografias, filmagens e territórios brincantes: as vivências do Neim Doralice Teodora Bastos durante a pandemia.</li> </ul>
5- 14	<b>Docência e seu compartilhamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.</li> <li>2- Percorrendo caminhos para além do espaço: A construção do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil.</li> <li>3- Educação física com bebês: As práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis.</li> <li>4- Gestão Pedagógica na educação infantil em tempo integral: Desafios e possibilidades de planejamento compartilhado.</li> <li>5- Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade.</li> <li>6- Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras.</li> <li>7- Experiências de Bidocência em unidades de educação infantil no município de Niterói.</li> <li>8- A organização da hora atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na educação infantil.</li> <li>9- Narrativas de uma professora de bebês: A prática pedagógica em foco.</li> <li>10- Docência compartilhada na educação infantil: concepções, possibilidades e desafios das professoras de um centro de educação infantil.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dentre as quatro dissertações levantadas e agrupadas na categoria *Propostas Coletivas*, destacamos inicialmente a dissertação da Adriana Santos da Mata: *Protagonismo Docente na Educação Infantil: A aposta na multi-idade*, de 2011, que investigou o plano inovador implementado na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, em Niterói, Rio de Janeiro, que aconteceu de 2006 a 2009. Tal projeto se organizava a partir do conceito da Multi-idade e agrupava as crianças de três, quatro e cinco anos na mesma turma. A pesquisa buscou compreender, de que maneira o projeto da Multi-idade pode se configurar como uma possibilidade complementar de organização e planejamento na Educação Infantil. Objetivou compreender, mais especificamente, como essa iniciativa alterou a estrutura administrativa, a programação, o uso de tempos e espaços e as novas relações que foram estabelecidas a partir da combinação dos grupos de crianças. A pesquisadora indica que

a proposta trouxe contribuições significativas. Levou as professoras a revisarem seus conceitos sobre criança, infância e escola, assim como os objetivos da Educação Infantil pública. Destacou a relevância do estudo e dos planejamentos coletivos que também afetou as relações entre crianças e entre crianças e educadoras. A pesquisa revelou novas formas de interações dialógicas entre as professoras, uma prática mais crítica e reflexiva e um maior protagonismo pedagógico desse coletivo.

A investigação conduzida por Adriana Santos da Mata se articula com este estudo ao analisar uma proposta pedagógica que enfatiza a reconfiguração dos tempos, espaços e relações na Educação Infantil por meio de planejamentos coletivos. A formação de turmas multi-idade, que agrega crianças de distintas faixas etárias, oferece, conforme aponta a pesquisa, novas modalidades de interação e contribui para o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva e colaborativa entre educadoras. Tais aspectos estão em consonância com esse estudo que busca entender como a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* mobiliza os planejamentos coletivos das/os profissionais a fim de atender as crianças de diferentes idades. Assim como na proposta da Multi-idade, que fomentou um olhar mais crítico e dialógico sobre a docência na Educação Infantil, acreditamos ser relevante problematizar o quanto essa dimensão coletiva dos Territórios Brincantes tem possibilitado um ambiente favorável às interações entre crianças e profissionais docentes e o quanto essas relações contribuem na constituição desses profissionais.

Outra pesquisa agrupada na categoria Propostas Coletivas é a dissertação de Bruna de Paula Cruvinel: *O Jogo e a Formação de Sujeitos Protagonistas na Educação Infantil: Uma Proposta Coletiva de Trabalho*, de 2016. Conduzida em uma escola pública em Goiânia – GO, esta pesquisa focou na articulação entre o jogo e o trabalho coletivo, buscando compreender como o jogo poderia ser inserido no processo de formação de sujeitos protagonistas na Educação Infantil. Utilizando a metodologia de pesquisa-ação, a autora promoveu seminários e encontros para, com o coletivo de professoras/es de dois grupos pré-escolares, construir uma proposta educativa centrada no jogo. Como resultado, a pesquisa apontou algumas contribuições e contradições em relação à constituição de uma proposta coletiva para essas/es professoras/es. O jogo e a brincadeira costumam ficar em segundo plano em comparação com as propostas focadas na linguagem escrita e matemática. Além disso, a pesquisa evidenciou uma desvalorização da educação física e uma fragmentação do sujeito, o que dificulta o

trabalho coletivo. As ações da pesquisa, baseadas no trabalho coletivo, provocaram discussões, elaborações e planejamentos coletivos. Para a pesquisadora esses espaços formativos se tornaram privilegiados para formar sujeitos protagonistas.

A pesquisa realizada por Bruna de Paula Cruvinel evidencia desafios consideráveis na articulação de propostas coletivas na Educação Infantil, enfatizando que as práticas que priorizam o jogo e a brincadeira costumam ser ofuscadas por abordagens mais escolarizadas, focadas na linguagem escrita e na matemática. Tal realidade problematiza a padronização e a escolarização precoce nesta etapa educativa. Aponta para uma tendência de priorização de conteúdos acadêmicos, em detrimento das experiências lúdicas e integrativas, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. De certa forma, percebemos que muitos projetos coletivos apresentam dificuldades de terem continuidade e, muitas vezes, a brincadeira mesmo sendo reconhecida como fundamental, fica em segundo plano. Acreditamos que pesquisas como essa sublinham a necessidade de conhecermos e valorizarmos novas possibilidades de organizações coletivas, como os *Territórios Brincantes*, que podem nos ajudar a refletir e problematizar os desafios que ainda encontramos para construção de uma *pedagogia da infância* que garanta os direitos das crianças já anunciados por tantas/os autoras/es.

Já a dissertação de Marcelo Tadeu Marton: *Espaços Pedagógicos na Creche Herbert de Souza: um olhar para a primeira infância*, de 2019, buscou investigar se as experiências de projeção de espaços pedagógicos na Creche Herbert de Souza, em Santo André/SP, em 2012, permitiram aos profissionais envolvidos promover intervenções de ressignificação dos ambientes nessa unidade educacional. A pesquisa qualitativa, um estudo de caso, utilizou relatos da creche, cartas pedagógicas e fotografia como métodos para estabelecer conexões e interpretações da realidade estudada. O estudo ressalta o desafio de ressignificar espaços pedagógicos a partir do cotidiano educativo enfatizando os contextos educacionais. Os resultados indicam que essa experiência marcou o percurso profissional das professoras, incentivando-as a buscar intervenções concretas nos ambientes da creche. O trabalho coletivo foi identificado como fundamental, permitindo repensar abordagens de aprendizagem infantil. Como produto educacional, a pesquisa resultou na elaboração de um livro eletrônico para compartilhar a experiência e incentivar professoras/es a refletirem sobre seus planejamentos.

A dissertação de Marcelo Tadeu Marton oferece uma contribuição relevante para a reflexão acerca da ressignificação dos espaços pedagógicos e seu impacto no exercício da docência, apresentando uma perspectiva que se articula com a problemática explorada neste estudo. Ao examinar de que maneira a concepção de ambientes na Creche Herbert de Souza inspirou as professoras a realizarem intervenções em seus contextos de atuação, a pesquisa ressalta a importância do trabalho colaborativo na construção de espaços que sejam significativos para as crianças, propiciando um ambiente de aprendizagem de maior qualidade. Esse processo de ressignificação e cooperação entre as/os profissionais envolvidas/os fortalece a noção de que organizações coletivas não apenas qualificam o ambiente educacional, mas também influenciam a formação docente, enriquecendo a visão das professoras sobre a docência na Educação Infantil. Em diálogo com tais reflexões, esta dissertação reconhece nessas experiências coletivas a potência de repensar as formas de organização do trabalho pedagógico e os sentidos que assumem na Educação Infantil.

E a última pesquisa agrupada nessa categoria *Propostas Coletivas* é a de Silvia de Amorim: *Fotografias, filmagens e territórios brincantes: as vivências do Neim Doralice Teodora Bastos durante a pandemia, de 2022*, teve como objetivo investigar como o NEIM Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis/SC, durante o período de isolamento social, de março a dezembro de 2020 devido a Covid-19, articulou suas ações pedagógicas frente a sua comunidade educativa. O referencial teórico centrou-se na interligação entre os espaços da Educação Infantil e a promoção de brincadeiras, considerando o espaço como um educador. A documentação pedagógica, especialmente fotografias e filmagens, foi utilizada como ferramenta reflexiva e avaliativa durante a pandemia para comunicação entre professoras/es, famílias e crianças. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e exploratória, utilizando documentos como o Projeto Político Pedagógico, planejamentos e registros das professoras. Os dados analisados destacaram a casa como um potencial território brincante durante a pandemia. As fotografias e filmagens tornaram-se expressões de afeto e saudade, demonstrando a importância do ambiente doméstico no desenvolvimento de novos Territórios Brincantes.

A investigação realizada por Silvia de Amorim oferece contribuições significativas para a compreensão do NEIM Doralice Teodora Bastos, onde também é desenvolvida esta pesquisa, especialmente por incorporar o conceito “Território”, que é

central para esse estudo. Embora seu enfoque esteja na relação entre o planejamento das experiências lúdicas e o contexto pandêmico, o trabalho realizado destaca aspectos essenciais da atuação coletiva e da adaptação criativa das/os profissionais docentes em tempos de crise. A documentação pedagógica, por intermédio de fotografias e filmagens, transformou o lar em um espaço de brincadeiras. Este processo evidenciou a relevância da colaboração entre professoras/es, famílias e crianças. Essa ênfase no trabalho compartilhado e na flexibilidade territorial, mesmo fora do ambiente institucional, ilustra como a organização coletiva possibilitou uma nova dinâmica nas ações pedagógicas e um fortalecimento dos laços com as famílias e as crianças. Essa abordagem ainda preserva a essência brincante que foi sustentada pela unidade também na pandemia.

Com base no levantamento das quatro dissertações categorizadas como Propostas Coletivas, reconhecemos contribuições significativas que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa. Esses estudos, embora distintos em seus contextos e abordagens, reforçam a necessidade de repensar tempos, espaços e relações na Educação Infantil, promovendo práticas colaborativas que conferem centralidade ao brincar e às interações das crianças. Ao evidenciarem modos de organização pedagógica estruturados de forma coletiva, tais investigações contribuem para dar visibilidade a propostas que rompem com formatos tradicionais e buscam ampliar as experiências infantis em sua integralidade. Nesta pesquisa, interessa-nos aprofundar essa discussão, compreendendo como a proposta Territórios Brincantes se constitui historicamente e se materializa em registros, documentos e imagens que revelam sua singularidade enquanto organização pedagógica coletiva. Além disso, as dissertações analisadas apontam lacunas relevantes, como a necessidade de investigar de que maneira pares e crianças participam da construção de propostas educativas, dimensão central para compreender os sentidos de uma pedagogia da infância comprometida com os direitos das crianças de brincar, interagir e viver experiências significativas.

Dentre as 10 dissertações levantadas e agrupadas na categoria *Docência e seu compartilhamento*, destaco primeiramente duas que se referem ao termo bidocência. A dissertação de Renata Machado de Souza Santos: *Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras*, 2018, busca compreender os impactos da atuação simultânea de duas professoras responsáveis pelo mesmo grupo de crianças, considerando as concepções e singularidades dessa docência

conjunta e como essa relação interfere na formação docente dessas profissionais. Segundo a autora os resultados mostraram a importância da bidocência para uma pedagogia participativa. Esta relação de encontros e trocas favoreceu mudanças e melhora na qualidade dos projetos pedagógicos com as crianças, assim como contribuiu na formação das profissionais.

Já a dissertação de Maria Inês de Azevedo Ventura: *Experiências de Bidocência em Unidades de Educação Infantil no Município de Niterói*, 2018, buscou analisar, a partir das narrativas das professoras, como elas descrevem suas práticas e percebem o trabalho colaborativo promovido pela bidocência. O estudo mostra que a relação aprimora a qualidade do trabalho pedagógico. Isto ocorre, pois o compartilhamento valoriza a formação docente, a coletividade e favorece o planejamento de propostas variadas para as crianças.

As dissertações de Santos (2018) e Ventura (2018), ao abordarem o conceito de bidocência, oferecem contribuições significativas para a compreensão da importância do compartilhamento pedagógico na Educação Infantil. Ambas as pesquisas evidenciam a relevância da bidocência para a qualificação do trabalho pedagógico, ressaltando uma perspectiva colaborativa, participativa e formativa entre as/os diferentes profissionais que atuam com o mesmo grupo de crianças. Destaca-se, por sua vez, que enquanto a bidocência se concentra na atuação conjunta de duas professoras com um grupo específico de crianças, esta pesquisa busca dar visibilidade a um compartilhamento mais amplo, que se realiza por meio de planejamentos coletivos envolvendo todas/os as/os docentes, beneficiando o conjunto de crianças de uma mesma unidade.

Dando continuidade, na categoria *Docência e seus compartilhamentos*, apresento quatro pesquisas que abordam a docência compartilhada no trabalho com bebês na Educação Infantil. A dissertação de Fabiana Duarte: *Professoras de Bebês: As Dimensões Educativas que Constituem a Especificidade da Ação Docente* (2011), buscou identificar características específicas da ação docente de profissionais que trabalham com bebês, destacando que essa docência envolve uma prática compartilhada, ainda mais centrada nas relações, especialmente no que se refere às dimensões de cuidado e corporais, decorrentes das intensas interações que ocorrem diariamente com diferentes bebês.

A pesquisa de Mirte Adriane Varotto, *Educação Física com Bebês: As Práticas Pedagógicas nas Creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015), busca

analisar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que trabalham com bebês. Esse estudo revela que, em meio a certa indefinição de subsídios teórico-metodológicos, as ações com os bebês têm sido construídas a partir das experiências com essas crianças e das relações de compartilhamento com outras professoras. Embora tenha havido avanços no entendimento das especificidades da Educação Física com grupos de bebês, ainda persistem desafios relacionados às concepções e formas de atuação nesses grupos.

A dissertação de Rubia Conceição Camilo, intitulada: *Docência Compartilhada na Educação Infantil: Implicações das Formas de Organização do Trabalho nas Identidades Docentes* (2018), analisou como a organização do trabalho influencia a identidade de professoras que cuidam e educam crianças de zero a dois anos em uma Instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte. Os resultados desse estudo evidenciam a importância de momentos sem a presença das crianças para a qualificação de projetos e planejamentos, e que a organização do trabalho, especialmente, no número de profissionais designados entre o berçário e a turma de crianças de dois anos, demonstrou diferenças na qualidade das ações e na docência compartilhada, além de destacar uma condição desigual assumida pelas auxiliares em termos de participação nas diferentes formas de organização.

Outra pesquisa selecionada é a de Silvia Maria Gasparini Rodrigues: *Narrativas de uma Professora de Bebês: A Prática Pedagógica em Foco* (2022), que visa compreender como as professoras de bebês se formam a partir da reflexão sobre seu próprio trabalho pedagógico, especialmente em relação aos parceiros e às crianças. Esse estudo, com base nas narrativas das professoras, ressalta a importância da parceria entre família e creche. Ele evidencia que a docência nesta faixa etária é um trabalho compartilhado, repleto de desafios, conflitos e colaboração coletiva. As narrativas realçam a importância da escuta atenta às manifestações dos bebês para assegurar seus cuidados e direitos e o quanto os desafios e as especificidades com essa faixa etária vão proporcionando necessidades de trocas e reflexões sobre a própria prática que se tornam essenciais na formação desses profissionais.

Destaco a relevância das pesquisas apresentadas, que evidenciam contribuições significativas acerca da docência compartilhada e das especificidades do trabalho com bebês na Educação Infantil. Esses estudos estabelecem um diálogo e se alinham à perspectiva de uma docência relacional, organizada de maneira coletiva, o que favorece

a qualificação das ações pedagógicas e seus desdobramentos. As dissertações de Duarte (2011) e Varotto (2015) expõem uma compreensão da docência como uma experiência conjunta, especialmente nos aspectos relacionados às ações de cuidado e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es com os bebês, sublinhando como as interações cotidianas e o compartilhamento de experiências entre as/os diferentes profissionais docentes, de certa forma, estruturam o atendimento educacional nessa faixa etária.

Da mesma forma, os estudos de Camilo (2018) e Rodrigues (2020) destacam a relevância da organização do trabalho para a qualificação da prática docente e para o desenvolvimento e identidade das professoras, além de ressaltar a necessidade da reflexão sobre a prática na construção da formação docente. Tais pesquisas têm contribuído para o entendimento da docência compartilhada e, ao mesmo tempo, delimitado desafios para a qualidade dessas relações docentes. Nessa perspectiva, compreender a construção e a complexidade do trabalho coletivo que se dá a partir dos Territórios Brincantes pode trazer elementos que contribuam para resgatar e circunstanciar sua trajetória histórica, revelando como essa proposta se consolidou ao longo do tempo e quais sentidos coletivos foram atribuídos a ela nos registros, documentos e imagens produzidos pela unidade.

Outra pesquisa levantada que dialoga com aspectos da docência e seu compartilhamento de Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira: *Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil* (2014), buscou compreender como o “território pedagógico”, nesse estudo entendido como um espaço de relações pedagógicas, pode se transformar em um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil. Dentre os achados dessa investigação se destaca que as mudanças do espaço, a organização e reorganização do arranjo espacial e o fator relacional da docência, mais especificamente a docência compartilhada e a participação das famílias estão atreladas a alterações e internalização de concepções que poderão mudar uma cultura formativa de diferentes profissionais que vivem o contexto da educação infantil. O estudo revelou também os desafios enfrentados pelas/os professoras/es, ressaltando a profissionalidade como um processo contínuo de formação ao longo da vida pessoal e profissional.

Já a dissertação de Gislaine Rodrigues Couto intitulada, *Gestão Pedagógica na Educação Infantil de Tempo Integral: Desafios e Possibilidades de Planejamento Compartilhado* (2017), pesquisou quais são as possibilidades e desafios do planejamento compartilhado, a partir de uma análise/intervenção em uma escola privada de tempo integral no município de Santa Maria RS. Este estudo de caso empregou pesquisa-intervenção, abordando os desafios do planejamento compartilhado. Seu resultado foi à identificação de desafios para a implementação entre as/os profissionais que lidam com os mesmos grupos de crianças. Os desafios são: reservar tempo no calendário escolar para compartilhamento; oferecer duas horas extras na carga de trabalho dessas/es profissionais; e investir em formação em serviço. A pesquisadora destaca, a partir dessa pesquisa ação, que o planejamento coletivo, com a participação das professoras, monitoras, auxiliares e estagiárias a partir dos desafios encontrados, não aconteceu de fato durante a pesquisa.

A pesquisa de Anésia Maria Martins Furtado, *A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades* (2020), buscou compreender como a hora-atividade impacta na constituição humana e profissional da docência na Educação Infantil no município de Florianópolis. A autora destaca nos resultados que a hora-atividade é fragmentada, dificultando a docência compartilhada por não favorecer o encontro e as trocas entre as/os docentes. Além disso, o cumprimento da hora-atividade na unidade educativa é deficitário devido à falta de estrutura e recursos. A hora-atividade também é disputada e seu gerenciamento é prejudicado pela sobrecarga de tarefas, o que resulta na secundarização do protagonismo docente. A influência da política neoliberal intensifica o trabalho docente, levando à culpabilização e ao adoecimento de profissionais.

Por fim, trago a dissertação de *Nathalia da Silva: Docência Compartilhada na Educação Infantil: Concepções, possibilidades e desafios das professoras de um centro de educação infantil* (2023), que buscou analisar os desafios e potencialidades inerentes à docência compartilhada entre profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil de Joaçaba, SC. Esse estudo revelou duas categorias principais: *Docência compartilhada a partir de uma dimensão colaborativa* e *Docência compartilhada como reguladora e orientadora do fazer pedagógico*. Contradições nas percepções sobre a ação conjunta foram observadas na creche e pré-escola, destacando diferenças hierárquicas. Concluiu que a docência compartilhada se manifesta de diversas formas,

com limites pouco definidos, influenciados pelo tipo de cargo, contratação e vínculo das profissionais.

O estudo de Nathalia da Silva (2023) mostrou que a ação conjunta qualifica a ação docente. Também indica que a coordenação dessas ações entre professoras/es visa equilibrar as relações estabelecidas entre as crianças. Observou também que, na pré-escola, a docência compartilhada se limita à organização de atividades e ao planejamento de tarefas pedagógicas, sem assumir uma perspectiva de complementaridade entre as professoras. Assim, embora o trabalho compartilhado traga potencial para a construção colaborativa, ele ainda enfrenta desafios para integrar, de maneira organizada e fundamentada, as diferentes visões e possibilidades de trocas e convivências.

A análise das dez dissertações levantadas evidencia contribuições significativas para o entendimento das potencialidades e dos desafios inerentes às ações coletivas e às questões relacionais na Educação Infantil, trazendo elementos que dialogam com a problemática desta pesquisa. Os estudos destacam como experiências colaborativas, como a bidocência (Santos, 2018; Ventura, 2018) e o planejamento coletivo (Couto, 2017), conferem visibilidade a diferentes formas de organização pedagógica que buscam ampliar o protagonismo das crianças e a centralidade das interações em seus cotidianos. Além disso, pesquisas como as de Camilo (2018), Rodrigues (2020) e Duarte (2011) reforçam a importância das interações diárias e das especificidades do trabalho com bebês, evidenciando a necessidade de propostas que favoreçam tempos e espaços de planejamento, diálogo e articulação entre profissionais e crianças.

Contudo, esses estudos também revelam lacunas relevantes para esta investigação, especialmente no que se refere à compreensão de organizações pedagógicas coletivas em uma perspectiva mais ampla, como os Territórios Brincantes. As pesquisas analisadas concentram-se em experiências pontuais de colaboração, como a atuação conjunta em determinados grupos de crianças ou o compartilhamento em contextos específicos, mas pouco exploram as implicações de planejamentos coletivos integrados que envolvem toda a unidade educativa e impactam nas relações entre diferentes grupos de crianças. Nesse horizonte, esta pesquisa busca avançar no debate ao circunstanciar e resgatar a trajetória histórica dos Territórios Brincantes, revelando, por meio de registros, documentos e imagens, os modos como essa organização

pedagógica coletiva se consolidou e ganhou sentido no cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Nesse sentido o levantamento da produção científica constitui uma etapa essencial na construção de qualquer pesquisa, permitiu nos situar dentro do campo de conhecimento em que atuamos, conectando-o ao diálogo já existente na comunidade científica. No caso da presente investigação, a análise crítica das dissertações encontradas foi indispensável para identificar não apenas as contribuições relevantes sobre temáticas que valorizam outras possibilidades de organizações coletivas na Educação Infantil, mas também as lacunas que ainda precisam ser exploradas. Conforme ressalta Alves (1992, p. 54),

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

É relevante mencionar que essas pesquisas contribuem, significativamente, para a compreensão das especificidades da Educação Infantil, especialmente ao evidenciarem práticas que buscam articular coletividade, democracia e relações de partilha. Algumas delas trazem avanços no entendimento das interações com crianças pequenas, desde bebês, destacando a centralidade do cuidado, do brincar e da dimensão relacional. O termo “docência compartilhada”, embora ainda recente e, por vezes, utilizado de forma generalizada, tem oferecido importantes aportes para pensar propostas educativas que rompam com modelos individualizados e valorizam experiências coletivas. De certa forma, tais investigações demarcam a necessidade de avançar em perspectivas que deem visibilidade a relações pedagógicas conjuntas, capazes de ressignificar tempos, espaços e relações na Educação Infantil. Nesse horizonte, esta pesquisa caminha na direção de revelar, por meio de registros, documentos e imagens, a complexidade da organização coletiva que se materializa na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* em que diferentes profissionais e crianças se encontram e constroem experiências educativas compartilhadas.

Outro ponto a ressaltar, é que tanto o termo docência compartilhada, quanto bidocência são concebidos na coordenação de um trabalho coletivo, contemplado, na grande maioria das vezes, a partir das relações dos seus próprios grupos de atuação e na conexão desses diferentes profissionais que geralmente atuam no mesmo grupo. O conceito não é concebido na vinculação com um planejamento coletivo organizado para crianças de diferentes grupos, idealizado para toda unidade educativa, realidade que esse estudo busca analisar, acreditando ser relevante compreender e problematizar outras possibilidades de organizações pedagógicas na Educação Infantil.

## 2.2 SITUANDO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS SC E O NEIM DORALICE TEODORA BASTOS

Ao avançar na construção do território metodológico, torna-se fundamental situar o contexto mais amplo em que a proposta investigada se insere. Compreender a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis permite reconhecer as diretrizes, as políticas e as formas de organização que orientam o trabalho das unidades educativas, bem como os desafios e especificidades que atravessam o cotidiano das crianças e dos profissionais. Essa contextualização oferece elementos para entender como se constituem as ações educativo-pedagógicas no município e de que maneira experiências singulares, como a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, emerge no interior dessa rede.

Na sequência, apresentamos brevemente o NEIM Doralice Teodora Bastos, campo empírico desta pesquisa e lugar onde a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* vem sendo desenvolvida desde 2017. Essa breve contextualização tem como objetivo situar a unidade no interior da rede municipal, destacando aspectos históricos e estruturais que permitem compreender o cenário em que a proposta se realiza. A análise aprofundada sobre o NEIM e sobre a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* será retomada no capítulo posterior, em que tais dimensões serão discutidas de forma detalhada.

Dessa forma, situar tanto a rede quanto o NEIM Doralice Teodora Bastos é um passo necessário para compreender a proposta em estudo, reconhecendo que ela se constitui no entrelaçamento entre políticas públicas, contextos institucionais e ações educativo-pedagógicas coletivas.

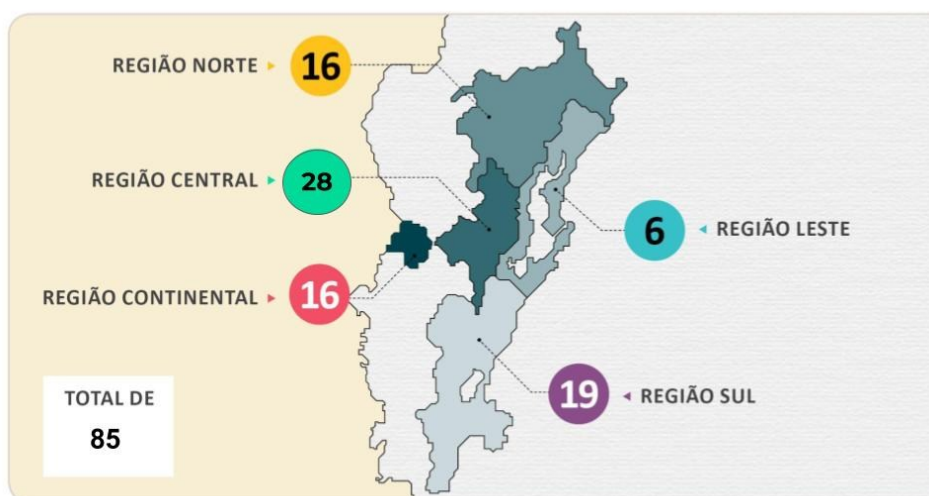
## 2.2.1 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS - SC

Antes de apresentar o NEIM Doralice Teodora Bastos é fundamental, em primeiro lugar, contextualizar a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde esta pesquisa se insere. Esse contexto abarca a apresentação da estrutura organizacional da rede, as unidades educacionais que a constituem, bem como o número de crianças atendidas e as/os profissionais envolvidas/os. Ademais, é relevante destacar as funções e responsabilidades das/os profissionais docentes, assim como expor os princípios pedagógicos e a documentação que sustentam essa etapa da educação básica no referido município.

A cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, possui, segundo dados do Censo de 2022 do IBGE, uma população de aproximadamente 537.211 habitantes. Com uma área territorial de 674,844 km<sup>2</sup>, o município apresenta uma densidade demográfica de cerca de 796 habitantes por km<sup>2</sup>.

A Rede de Educação Infantil de Florianópolis, SC, atualmente é composta por 85 Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIM) e 11 instituições via parceira, anteriormente chamada de rede conveniada, totalizando 96 unidades educativas distribuídas nas cinco regiões da cidade: Sul, Centro, Continente, Leste e Norte. Com o intuito de facilitar a compreensão da distribuição regional dos NEIMs em Florianópolis, apresentamos a figura abaixo, com base no mapa disponível no site da Prefeitura Municipal, atualizado em 2023:

Figura 1: Unidades Educativas por região da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (2023)



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Mapa Unidades Educativas (2023).

Em relação ao número de crianças atendidas pelas diversas unidades educativas, em outubro de 2024, a Prefeitura Municipal de Florianópolis registrou um total de 17.982 crianças atendidas nas 96 instituições educativas. Consoante as informações provenientes da Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, este conjunto é composto por 9.631 crianças matriculadas em creches e 8.351 na pré-escola. Ademais, os dados evidenciam a distribuição do regime de atendimento, destacando que 52% das crianças estão no turno parcial, enquanto 48% em período integral. A tabela a seguir sintetiza essas informações:

Tabela 1: Atendimento às Crianças na Rede de Educação Infantil de Florianópolis em 2024

CATEGORIA	Nº DE CRIANÇAS	PORCENTAGEM
Total de crianças matriculada	17.982	100%
Creches	9.631	53,6%
Pré-escola	8.351	46,4%
Regime de atendimento	-	-
Turno Parcial	9.353	52%
Turno Integral	8629	48%

Fonte: Dados recebidos pela Gerência de Formação Continuada, conforme Sistema de Gestão Educacional do município de Florianópolis (2024).

É importante ressaltar que, desde a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade de matrícula para crianças a partir dos 4 anos, a disponibilidade de vagas em Florianópolis tem sido impactada de maneira significativa. O município tem diminuído a oferta de vagas em tempo integral, ao mesmo tempo em que tem expandido as opções em meio período. Conforme demonstra a tabela anterior, a maior parte das crianças atendidas encontra-se em vagas parciais, o que evidencia decisões políticas recentes que não garantem o direito ao atendimento em educação integral para a maioria das crianças, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE)

Outro aspecto fundamental na contextualização desta pesquisa é a composição do quadro funcional que opera nas Unidades de Educação Infantil da Prefeitura de Florianópolis. Ao longo dos anos houve transformações significativas nas exigências no nível de formação e nos cargos existentes, fruto de mudanças históricas, estudos, lutas e modificações legislativas em nível municipal e federal. Para proporcionar uma melhor compreensão sobre os cargos atualmente existentes na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, organizamos o quadro a seguir, que especifica os cargos disponíveis e a carga horária associada a cada função:

Quadro 4 - Relação de cargos existentes nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis -2024

<b>CARGOS EXISTENTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>HORA ATIVIDADE</b>
Auxiliar de sala	30h	Não tem HA
Professor Auxiliar de Educação Especial	20h/40h	6:40hs/13:20 hs
Professor Auxiliar de Educação Infantil	20h/40h	6:40hs/13:20 hs
Professor/a de Educação Infantil	20h/40h	6:40hs/13:20 hs
Professor/a de Educação Física	10h/20h/30h/40h	4:45hs /9:30hs /14:30hs/17:30 hs
Supervisor/a Escolar	20h/40h	6:40hs/13:20 hs
Diretor/a	40h	Não tem HA
Monitor/a Escolar <sup>8</sup>	30h	Não tem HA

Fonte: Elaborado de acordo com informações do site da PMF, 2024.

O trabalho desenvolvido pelas/os docentes que exercem suas funções na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis fundamenta-se em um conjunto normativo abrangente, composto por legislações e documentos curriculares em nível nacional e municipal. Entre as legislações nacionais que exercem influência direta sobre a ação docente na Educação Infantil, destacamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009. Soma-se a esse conjunto o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabelece metas e estratégias voltadas à ampliação do acesso, à qualidade da oferta e à valorização da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil no município de Florianópolis também é regulamentada e respaldada por um conjunto de documentos orientadores que foram desenvolvidos e atualizados ao longo das últimas décadas. Esses materiais estabelecem diretrizes para a formação e prática das/os docentes, além de orientar o processo educativo. Os documentos articulam aspectos relacionados aos direitos das crianças, cuidados e ações pedagógicas, considerando os direitos, as necessidades e especificidades das crianças.

Destacamos, portanto, as publicações mais relevantes da última década, que evidenciam o percurso e o trabalho formativo contínuo dessa rede de educação. Essas

---

<sup>8</sup> O cargo de monitor escolar foi instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pela Lei Complementar nº 738/2023, como parte do plano de cargos e vencimentos do quadro civil da prefeitura. Sua criação ocorreu em resposta aos episódios de violência registrados em instituições de ensino no início de 2023, com o objetivo de reforçar as condições de segurança nas unidades educativas. Entre suas atribuições estão o controle de entrada e saída de estudantes, o acompanhamento de momentos de recreio e circulação e o apoio à proteção e ao bem-estar da comunidade escolar (FLORIANÓPOLIS, 2023).

produções, elaboradas por meio do diálogo e da articulação com os diversos profissionais docentes, orientam as ações pedagógicas na Educação Infantil deste município. Entre essas publicações, encontram-se: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015); A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016); Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016); Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização curricular (2021) e a Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da RMEF (2022).

A análise desse conjunto documental permite identificar a consolidação de uma concepção de Educação Infantil que reconhece as crianças como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, cuja aprendizagem se dá nas interações, no brincar e nas experiências vividas nos espaços educativos. Essa concepção, amadurecida ao longo das últimas décadas, revela o compromisso da rede com uma pedagogia da infância pautada nos direitos, na escuta e na valorização das culturas infantis. Nesse sentido, os documentos municipais expressam uma coerência teórica e política que reafirma a centralidade do brincar e das relações na organização curricular, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Com base nesse conjunto de publicações, foi elaborado o quadro a seguir, que sistematiza os principais documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, destacando seus objetivos e conceitos orientadores. Essa síntese busca evidenciar como, ao longo da última década, a rede vem construindo um percurso formativo sustentado pelo diálogo entre teoria e prática, reafirmando a Educação Infantil como campo de pesquisa, de reflexão e de constante reinvenção pedagógica.

Quadro 5 – Documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: objetivos e conceitos centrais

DOCUMENTO (ANO)	OBJETIVO CENTRAL	CONCEITOS PRINCIPAIS
	O objetivo deste documento é estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e	O documento valoriza a produção coletiva e o engajamento dos profissionais, destacando a importância de socializar, refletir e sistematizar as experiências pedagógicas existentes. Elaboradas pela professora Eloisa Acires Candal Rocha, as

<p>Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)</p>	<p>funcionamento das instituições de Educação Infantil na RMEF, orientando o trabalho nas creches e pré-escolas, assegurando os direitos fundamentais das crianças e pautando as práticas nos princípios políticos, éticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p>	<p>Diretrizes retomam e atualizam os Princípios Pedagógicos de 2000, com o propósito de: Ampliar e esclarecer as bases teóricas da Educação Infantil; Reafirmar sua função social; Evidenciar os núcleos da ação pedagógica; Discutir as implicações desses fundamentos na docência, definindo o papel das professoras e professores na rede.</p>
<p>Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012)</p>	<p>O documento dá continuidade à implementação das diretrizes, orientando a ação pedagógica e os processos de formação em serviço dos profissionais da Educação Infantil, oferecendo referência pedagógica para o planejamento na EI.</p>	<p>A publicação das Orientações Curriculares resultou de um processo coletivo de reflexão, apresentando referências para a atuação docente e para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades educativas. Definem a função da Educação Infantil, a concepção de criança e de currículo, a relação entre creche e família, o papel dos professores e os elementos da ação pedagógica essenciais ao desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Constituem um documento orientador do planejamento docente, do trabalho de supervisor/coordenador pedagógico, e da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades da rede municipal.</p>
<p>Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015)</p>	<p>Sistematizar práticas da rede, integrar experiências cotidianas, fundamentar desenvolvimento e brincadeira como eixo estruturante</p>	<p>O Currículo da Educação Infantil de Florianópolis (2015) resulta da articulação entre as Orientações Curriculares de 2012 e a documentação pedagógica produzida nas instituições, valorizando as experiências cotidianas como fonte de reflexão e aprimoramento. Este documento explicita conceitos fundamentais como o de desenvolvimento, entendido como a emergência do novo, resultado das relações sociais e das vivências intencionais, especialmente por meio do brincar, considerado atividade central e estruturante do currículo. O documento reforça que as propostas pedagógicas devem criar condições para que as vivências se tornem experiências significativas, promovendo linguagem, pensamento, movimento, imaginação e memória, com sentido e coerência, garantindo que a educação formal contribua efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.</p>
<p>Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF (2015)</p>	<p>Tem como objetivo garantir a articulação entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, respeitando as Políticas e Diretrizes</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Florianópolis propõem consolidar políticas educacionais municipais, articulando-as às diretrizes nacionais, garantindo uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Elas definem princípios e concepções basilares, assegurando articulação, sequencialidade e organicidade entre as etapas e modalidades de ensino. Fundamentadas na</p>

	Nacionais e Municipais, e incorporando as propostas das políticas de ações afirmativas.	Educação Básica como direito, buscam equilibrar uma educação comum acessível a todos com o respeito às diferenças, oferecendo caminhos alternativos para a inclusão. O documento atua como referência para políticas, programas e projetos educativos, promovendo diálogos entre iniciativas locais e nacionais e orientando a prática educativa na rede municipal.
Educação Física na Educação Infantil da RMEF (2016)	O documento detalha as práticas de Educação Física na Educação Infantil da RMEF, resultando de um processo coletivo de reflexão e amadurecimento, que incluiu estudos, relatos, formação continuada e pesquisas, considerando a trajetória da Educação Física na rede municipal e sua inserção na Educação Infantil.	O documento aborda a Educação Física na Educação Infantil articulando questões legais, organização do tempo/espaço pedagógico e vínculos com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Apresenta estratégias de ação pedagógica, relacionadas aos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) e às Diretrizes Municipais, incluindo relatos de experiências como retrato das discussões em andamento, sem propor um formato definitivo, deixando explícito uma prática intencional integrada à rotina, articulada ao PPP, organizada em tempo/espaço pedagógico, valorizando experiências das crianças e construída coletivamente pelos profissionais.
Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais (2016)	Documento tem como objetivo garantir igualdade e respeito à diversidade, promovendo o reconhecimento das diferenças e a implementação da legislação sobre diversidade étnico-racial na rede municipal.	A Matriz Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais busca qualificar as ações pedagógicas, acolhendo os estudantes em sua integralidade e rompendo com modelos monoculturais e eurocêntricos, reconhecendo a diversidade e dando voz aos sujeitos sociais para que suas histórias e experiências sejam valorizadas na escola. Oferece orientações e conteúdos baseados em vivências e experiências, visando revisar modelos educativos excludentes e reconstruir o lugar do sujeito e do tema no currículo, garantindo visibilidade e reconhecimento da diversidade.
Recontextualização Curricular (BNCC e RMEF) (2021)	A Recontextualização Curricular (2021) apresenta a trajetória de leituras, estudos e discussões sobre a BNCC (2017) e os documentos da Educação Infantil da RMEF (2010, 2012 e 2015), buscando articular e atualizar o currículo municipal com os referenciais nacionais.	O documento explicita o processo formativo da RMEF, que revisitou os documentos municipais da Educação Infantil à luz da BNCC (2017) e da legislação nacional, articulando dimensão teórica, metodológica e legal. A escrita do documento objetiva realizar um diálogo entre as concepções nacionais e municipais, estabelecendo a articulação entre a política nacional e os documentos da RMEF, atendendo ao previsto na Resolução CNE/CP nº2/2017, que institui e orienta a implementação da BNCC. Nesse processo, o documento inclui análise comparativa dos Campos de Experiência e Núcleos de Ação Pedagógica, além de indicações de objetivos de aprendizagem e ações pedagógicas, cumprindo a determinação legal de revisão curricular. O processo de recontextualização curricular reconhece que os documentos da RMEF

		contemplam e ampliam as indicações da BNCC, diversificando e complexificando as experiências educativas, com o objetivo de orientar discussões, processos formativos e práticas pedagógicas nas unidades educativas, garantindo o direito à educação e consolidando o alinhamento entre documentos municipais e referência nacional.
Reedição das Orientações Curriculares para a EI (2022)	A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022) atualiza os fundamentos teóricos e metodológicos, mantendo o diálogo entre profissionais, crianças e famílias.	A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2022) apresenta a atualização do documento publicado originalmente em 2012, resultado do esforço coletivo de profissionais da Educação Infantil para revisar fundamentos teóricos e metodológicos, orientando as relações educativa-pedagógicas e mantendo o diálogo entre profissionais, crianças e famílias. Embora reeditado, o documento integra uma tríade documental com as Diretrizes Educativas Pedagógicas (2010) e o Currículo da Educação Infantil (2015), todos elaborados ao longo de uma década para subsidiar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos. A reedição também reitera os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e dos documentos municipais, incorporando outros referenciais da SME de Florianópolis SC. O objetivo é fortalecer o debate formativo e a prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, garantindo coerência entre documentos nacionais e municipais. Também ampliar e atualizar conceitos da primeira edição, orientando a ação pedagógica das profissionais e servindo de base para formações e estudos individuais ou coletivos nas unidades educativas. As atualizações da reedição incluem adensamento de conceitos, explicações complementares em caixas de texto, referências para aprofundamento, e links para artigos ou vídeos, visando subsidiar a ação educativo-pedagógica e atender às necessidades de formação e estudo dos profissionais da rede. O documento traduz a função da Educação Infantil, explicitando a concepção de criança, currículo, relação creche-família, papel da docência e docência compartilhada, bem como os conteúdos da ação pedagógica, fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. Estrutura-se com base na brincadeira e nos Núcleos de Ação Pedagógica, considerados indissociáveis na composição das práticas educativo-pedagógicas.

(Fonte: Elaborado pelo autor, 2025)

A leitura desse conjunto evidencia a consistência das políticas pedagógicas municipais e o esforço coletivo de sistematizar concepções que orientam relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil. Outro aspecto que se destaca é o caráter formativo e coletivo da Rede Municipal de Florianópolis. As publicações e orientações pedagógicas são resultado de um percurso que articula pesquisa, reflexão e sistematização de experiências vividas pelas/os profissionais da Educação Infantil. A rede construiu assim, um movimento contínuo de formação e autoria docente, no qual o estudo e o diálogo entre teoria e prática tornam-se movimentos constitutivos da docência. Esse processo histórico de formação permanente cria condições para o surgimento de propostas autorais, como a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, que traduzem, no cotidiano, o compromisso coletivo com a infância e com uma docência que se constrói em relação.

Cada documento expressa um momento particular de consolidação teórica e metodológica da rede, reafirmando o compromisso com uma *pedagogia da infância* que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas dos processos educativos. Dessa forma, após traçar o panorama mais amplo do contexto da pesquisa, voltamos o olhar para as particularidades da unidade educativa e da proposta de trabalho na qual esta investigação se desenvolveu.

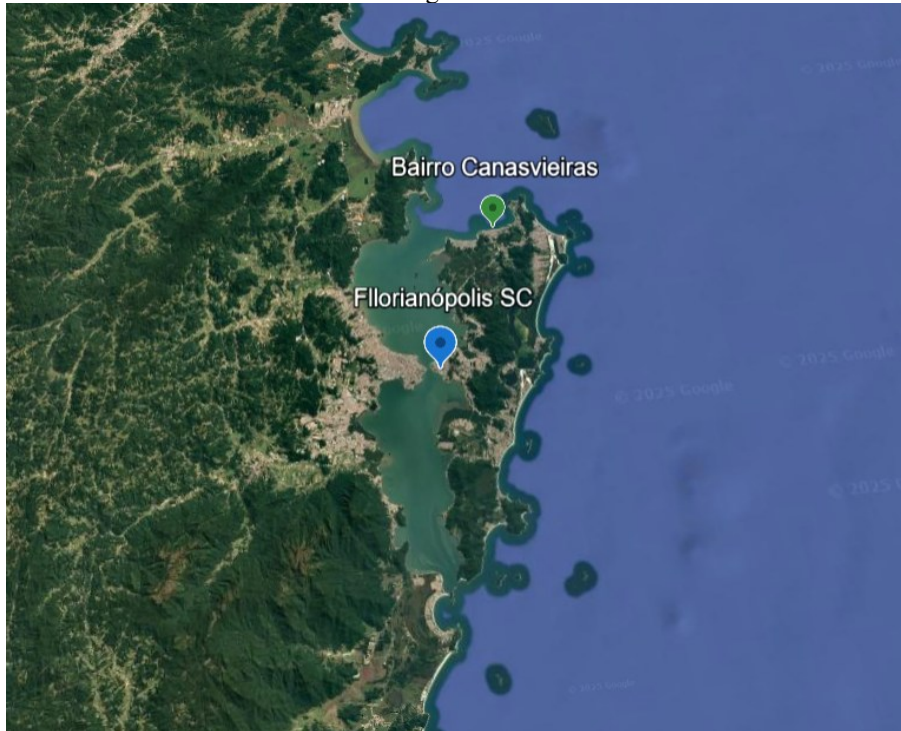
### 2.2.2 NEIM DORALICE TEODORA BASTOS

Inserido na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, o Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) *Doralice Teodora Bastos* localiza-se na região norte da Ilha de Santa Catarina, no bairro de Canasvieiras. A unidade integra o sistema municipal desde sua inauguração, em 1992, quando ainda se chamava Creche de Canasvieiras. O terreno onde está situada possui uma área total de 1.507,13 m<sup>2</sup>, sendo 492,13 m<sup>2</sup> de área construída.

Com o objetivo de situar geograficamente o campo da pesquisa, apresentam-se, a seguir, quatro imagens que ilustram o percurso de aproximação territorial do estudo. A primeira evidencia a Ilha de Santa Catarina em vista aérea, destacando o município de Florianópolis e a localização do bairro de Canasvieiras, situado na região norte da ilha. Em seguida, observa-se o bairro em maior aproximação, permitindo identificar sua configuração urbana e a posição do NEIM Doralice Teodora Bastos em relação à praia e

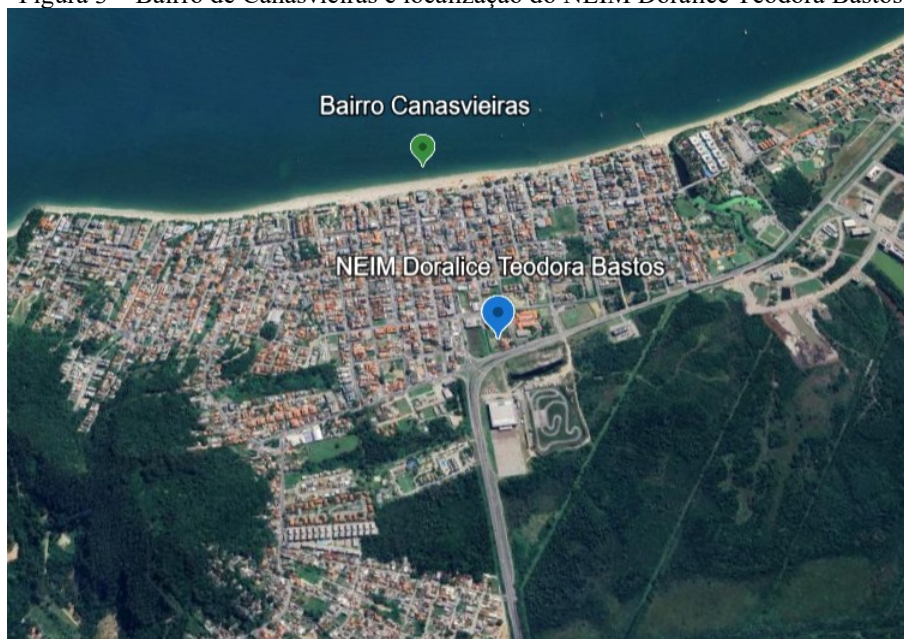
às principais vias de acesso. A terceira imagem mostra o entorno da unidade educativa, e o entorno que o NEIM está inserido, e a quarta apresenta uma visão superior do próprio NEIM, revelando a disposição dos espaços e edificações. Todas as imagens foram obtidas por meio do aplicativo *Google Earth* (2025).

Figura 2 – Localização da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), indicação do bairro Canasvieiras, situado na região Norte da Ilha.



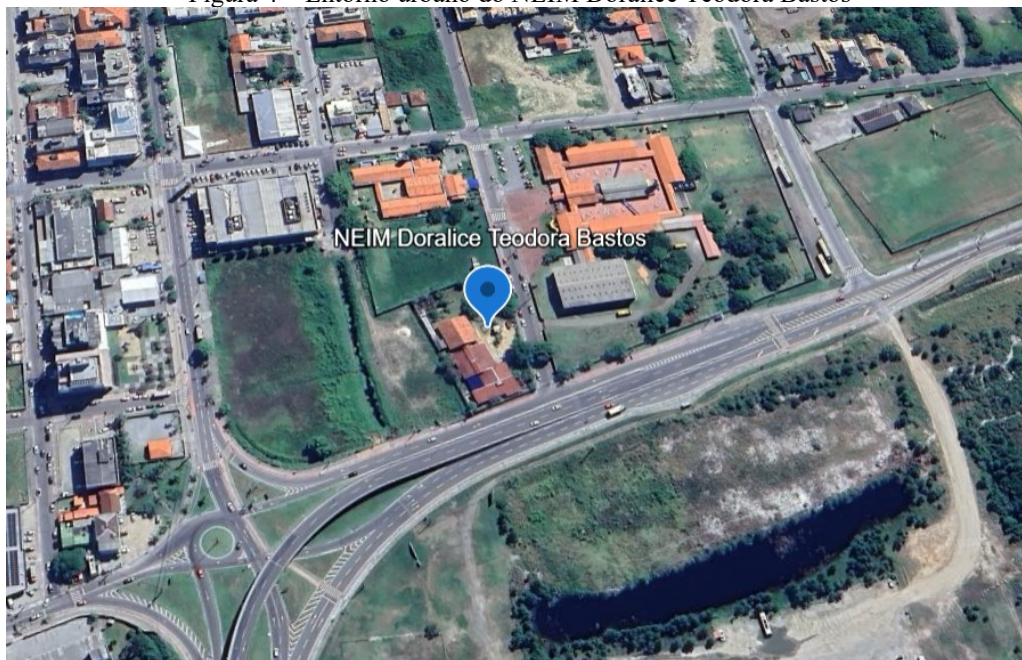
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagens do *Google Earth*, 2025.

Figura 3 – Bairro de Canasvieiras e localização do NEIM Doralice Teodora Bastos



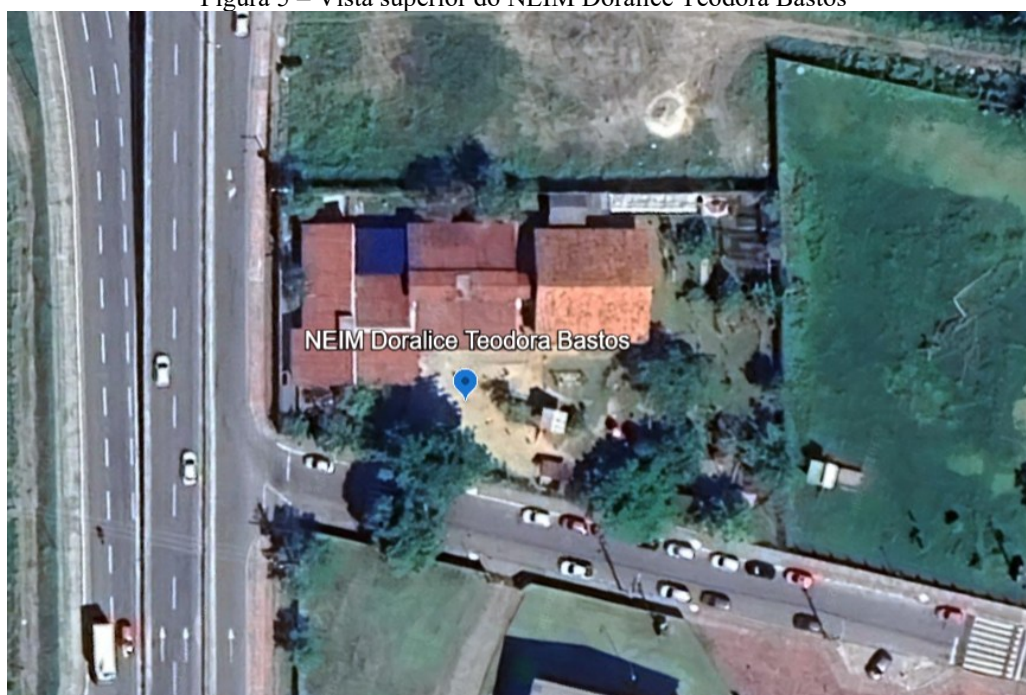
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagens do *Google Earth*, 2025.

Figura 4 – Entorno urbano do NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagens do *Google Earth*, 2025.

Figura 5 – Vista superior do NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagens do *Google Earth*, 2025.

Após a visualização do bairro e da localização da unidade no contexto urbano e comunitário de Canasvieiras, a imagem a seguir apresenta a fachada do NEIM Doralice Teodora Bastos, registrada a partir da via principal de acesso:

Figura 6: Fachada e portão de entrada do NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Acervo de imagens do NEIM Doralice Teodora Bastos, 2023

A fachada do NEIM Doralice Teodora Bastos, além de marcar o limite físico da unidade, simboliza também a presença histórica da instituição no bairro de Canasvieiras. A partir dessa imagem, que evidencia sua identidade visual, é possível retomar brevemente alguns aspectos de sua trajetória, situando o processo de constituição da unidade educativa ao longo dos anos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, o atendimento às crianças teve início em 1993, com a formação de seis grupos no primeiro semestre de funcionamento. Desde então, a unidade vem ampliando seu papel no atendimento à comunidade, acompanhando as transformações demográficas e sociais da região. No final da década de 1990, o então presidente da Associação dos Moradores de Canasvieiras (AMOCAN), conhecido como “Seu Tião”, bisneto de uma parteira amplamente reconhecida na comunidade, encaminhou à Câmara de Vereadores uma solicitação para que o nome de sua bisavó, Doralice Teodora Bastos, fosse atribuído à creche do bairro. A proposta foi acolhida, e a unidade passou a denominar-se Creche Doralice Teodora Bastos, em homenagem à contribuição significativa de Dona Doralice à comunidade local.

Reconhecida por sua atuação como parteira, Dona Doralice exerceu um papel essencial no cuidado das famílias de Canasvieiras, tornando-se uma figura de referência coletiva. A nomeação da creche representa, portanto, o reconhecimento público de sua importância histórica e simbólica, vinculando a instituição educativa à memória social e à trajetória que marcaram a vida dessa mulher na comunidade.

No ano de 2007, a creche foi submetida a uma reforma que acrescentou quatro salas de atendimento, promovendo um aumento no número de crianças, famílias e profissionais atendidos, passando de seis para dez salas e, conseqüentemente, para dez grupos de crianças em tempo integral. Desde então, a unidade educativa apresenta a seguinte estrutura edificada:

Quadro 6 – Estrutura Edificada do NEIM Doralice Teodora Bastos

<b>Ambientes</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de referência	10
Banheiros para crianças	05
Banheiros para adultos, sendo um social e um para a área de serviço	02
Sala alternativa (sala para os profissionais)	01
Secretaria	01
Sala de estudos/coordenação	01
Sala da direção	01
Cozinha	01
Despensa	01
Área de serviço	01
Refeitório	01
Depósito para materiais didático e pedagógico	01
Container (utilizado como depósito de materiais pedagógicos)	01

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP em 2024.

Em 2018, a Prefeitura de Florianópolis, por meio do Decreto Nº 18.494, datado de 11 de abril de 2018, atendeu à deliberação do Conselho Municipal de Educação, que estipulava a unificação da nomenclatura de todas as unidades de ensino da rede municipal. Com isso, os 88 estabelecimentos de Educação Infantil passaram a ser denominados Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), e, a partir desse momento, a Creche Doralice Teodora Bastos passa a ser reconhecida oficialmente como NEIM Doralice Teodora Bastos.

Esta comunidade caracteriza-se por sua origem açoriana, cujos traços culturais nativos pouco se preservam, pois, sua população atual constitui-se, predominantemente, de migrantes de diferentes localidades do estado de Santa Catarina, e principalmente de outros estados brasileiros e muitos estrangeiros conforme levantamento do PPP/2024,

Santa Catarina; Paraná, Rio Grande do Sul; Norte, Nordeste, Centro Oeste; Sudeste; Argentina, Cuba; Haiti, Venezuela e Rússia.

De acordo com o Sistema de Gestão Escolar (SGE) disponibilizado pela Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais, da Secretaria de Educação de Florianópolis, em outubro do ano de 2024, o NEIM atendia 19 grupos (matutino e vespertino), com 363 crianças atendidas de maneira parcial. Ressaltamos que, a partir de 2022, a jornada de atendimento no NEIM passou a ser parcial, seguindo a orientação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Segue tal organização:

**Quadro 7 – Neim Doralice Teodora Bastos – Crianças atendidas 2024**

Grupos	Crianças Atendidas		
	Matutino	Vespertino	Total
Grupo G2A	15	0	15
Grupo G2A	0	15	15
Grupo G2B	0	15	15
Grupo G3A	13	0	13
Grupo G3A	0	15	15
Grupo G3B	12	0	12
Grupo G3B	0	14	14
Grupo G4/3 <sup>a</sup>	18	0	18
Grupo G4A	0	20	20
Grupo G4/G3	0	16	16
Grupo G5/G4	0	24	24
Grupo G5/6A <sup>a</sup>	24	0	24
Grupo G5/6B	19	0	19
Grupo G5/6B	0	25	25
Grupo G5/6C	22	0	22
Grupo G6/5A <sup>a</sup>	24	0	24
Grupo G6/5A <sup>a</sup>	0	24	24
Grupo G6/5B	23	0	23
Grupo G6/5C	0	25	25
<b>Total 11 Grupos</b>	<b>170 Matutino</b>	<b>193 Vespertino</b>	<b>363 Crianças</b>

Fonte: elaborado pelo autor com base no Sistema de Gestão Escolar (SGE) em 2024.

Cabe ressaltar aqui que cada grupo de atendimento possui um número de profissionais responsáveis, entre eles: 1 professora de Educação Infantil, 1 professora Auxiliar de Educação Infantil, 1 Auxiliar de Sala, 1 professora de Educação Física e caso seja necessária, de acordo com a Portaria -16/2024<sup>9</sup>, 1 professora Auxiliar de Educação Especial. Este grupo de profissionais define-se como Grupo de Atuação.

<sup>9</sup> Portaria nº 016 /2024 Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências. No Cap. VIII da Educação Especial, no Art. 9º trata desta questão.

Para melhor compreensão a professora de Educação Infantil e a professora Auxiliar de Educação Infantil<sup>10</sup> dividem a carga horária semanal de cada grupo, ambos os cargos possuem regência de classe e as mesmas funções no exercício da docência, diferenciando-se apenas pela carga horária que cada docente exerce com os respectivos grupos de crianças, sendo que a professora auxiliar de Educação Infantil cumpre menos tempo em cada grupo, por geralmente ter dois grupos de crianças, diferenciando-se da professora de Educação Infantil que tem apenas 1 grupo (no caso de unidade com turno integral ) ou 2 grupos (no caso de unidade turno parcial).

Conforme dados da equipe diretiva da unidade são responsáveis pelo atendimento desse total de 363 crianças, 64 profissionais, entre professoras de Educação Infantil, professoras Auxiliares de Educação Infantil, Auxiliares de Sala, professoras Auxiliares de Educação Especial, professores/as de Educação Física, professor de Música, Coordenadora dos Territórios Brincantes, Supervisora, Diretora, profissionais Readaptados<sup>11</sup>, Monitores e Servidores Terceirizados da cozinha e limpeza.

**Quadro 8** – Número de profissionais responsáveis pela unidade educativa / setembro 2024

<b>Profissionais NEIM Doralice Teodora Bastos</b>	<b>Total</b>	<b>Jornada de trabalho</b>	<b>Tipo Contrato</b>
Professoras de Educação Infantil	10	1 - 20 hs 9 - 40 hs	7 - Efetivo 3 - ACT <sup>12</sup>
Professoras Auxiliares de Educação Infantil	8	8 - 40 hs	4 - Efetivo 4 - ACT
Auxiliares de Sala	19	30 hs	14 - Efetivo 5- ACT
Professoras auxiliares de Educação Especial	4	4 - 40 hs	4 - ACT
Professores/as de Educação Física	3	1-20 hs 2 - 40 hs	3 - ACT
Professor de Música	1	40 hs	Efetivo
Coordenadora dos Territórios Brincantes	1	40 hs	Efetivo
Supervisora	1	40 hs	Efetivo

<sup>10</sup> Para saber mais sobre as especificidades dessa profissional, professora auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, sugere-se a consulta à dissertação de Marcela Carolina Zen de Andrade (UFSC, 2023), intitulada *Professoras auxiliares de educação infantil: olhares e vozes das profissionais sobre o processo de constituição da sua docência na rede municipal de ensino de Florianópolis*. Acesso: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252476?show=full>

<sup>11</sup> Profissionais readaptados: Portaria Nº 564 /2019 Normatiza o processo de designação de servidores em decorrência da Readaptação Funcional (...) II - A readaptação ou deslocamento do servidor para exercer atribuições afins pertinentes a outro cargo, de grau de complexidade, especialização e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, comprovada em inspeção por Junta Médica Oficial.

<sup>12</sup> A sigla ACT refere-se à Admissão em Caráter Temporário, forma de contratação utilizada pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis para suprir demandas transitórias de pessoal, como substituições, afastamentos ou ausência de profissionais efetivos.

Diretora	1	40 hs	Efetivo
Profissionais Readaptadas/os	4	3 -.30 hs 1 - 40 hs	4 - Efetivo
Monitores	2	30 hs	2 - ACT
Profissionais responsáveis: Cozinha e Limpeza	10	30 hs	10 - Tercerizados (Terceirização de serviços)
<b>Total de Profissionais</b>	<b>64</b>		

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados repassados pela secretaria do Neim Doralice Teodora Bastos, segundo semestre de 2024.

O NEIM Doralice Teodora Bastos constitui-se, portanto, como um espaço de pertencimento, memória e encontro de diferentes culturas e trajetórias de vida. Inserido em uma comunidade marcada pela diversidade e pela constante renovação populacional, o NEIM tem se configurado como território de vínculos, escutas e experiências coletivas. Sua história, entrelaçada à da comunidade de Canasvieiras, evidencia o papel social e simbólico das instituições de Educação Infantil como lugares de produção de cultura, cuidado e formação humana. Nesse cenário, a proposta da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* emerge como expressão das práticas e relações que dão vida à unidade, traduzindo uma docência que se constrói na partilha e na experiência cotidiana.

É importante destacar que, embora a defesa e finalização desta dissertação estejam ocorrendo em 2025, os dados apresentados sobre o NEIM Doralice Teodora Bastos referem-se ao segundo semestre do ano de 2024, período em que se deram as primeiras aproximações com a unidade enquanto pesquisador. Tal escolha metodológica tem por finalidade preservar a coerência com o momento em que foram realizados os levantamentos documentais e observacionais, garantindo fidelidade às informações produzidas naquele contexto. Assim, os registros aqui sistematizados não pretendem oferecer um retrato definitivo da unidade, mas situar e circunstanciar, historicamente, a organização do NEIM em um recorte temporal específico, contribuindo para revelar os contornos e as condições em que a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* está inserida.

A contextualização da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e do NEIM Doralice Teodora Bastos revelou elementos fundamentais para compreender a singularidade da proposta investigada. Situar esse campo de pesquisa permitiu circunscrever tanto as condições estruturais e organizacionais quanto os aspectos

históricos e comunitários que marcam a trajetória da unidade. Mais do que descrever dados, tratou-se de evidenciar o cenário no qual a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* emerge e se consolida, reconhecendo que sua forma de organização não pode ser dissociada das políticas públicas, das características institucionais e das dinâmicas locais. Com esse horizonte delineado, passamos a explicitar as escolhas e os percursos metodológicos que estruturaram a investigação, compondo o movimento seguinte deste capítulo, intitulado Escolhas e Percursos Metodológicos: um território a ser revelado.

### 2.3 ESCOLHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM TERRITÓRIO A SER REVELADO

Ao adentrar na investigação sobre a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, tornou-se necessário explicitar as escolhas metodológicas que orientaram o percurso da pesquisa. Mais do que um conjunto de técnicas, trata-se de um processo situado, em que as decisões foram sendo construídas em diálogo com o problema e os objetivos estabelecidos, com o contexto em que a proposta se desenvolve e com a própria posição do pesquisador, que também habita o espaço da unidade educativa. O movimento de revelar o território metodológico, portanto, significa tornar visíveis as opções assumidas, os procedimentos utilizados e os caminhos trilhados para que a proposta em estudo pudesse ser apresentada e analisada em sua complexidade.

Nesse horizonte, optou-se por um delineamento de caráter qualitativo, exploratório, configurado como estudo de caso, fundamentado na compreensão de que apenas uma abordagem que valorize os significados, os contextos e as relações poderiam responder à problemática proposta. A construção do acervo da pesquisa envolveu diferentes procedimentos de produção e organização das informações, desde a análise de documentos institucionais até o registro de aspectos cotidianos e a mobilização do acervo fotográfico da unidade. O processo de análise, por sua vez, estruturou-se a partir da organização sistemática dessas fontes e da definição de categorias que dialogam diretamente com os objetivos do estudo, possibilitando compreender dimensões educativo-pedagógicas que sustentam a proposta coletiva investigada.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se mostra adequada, pois, como observa Minayo (2007, p. 21),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

O caráter descritivo da investigação mostrou-se igualmente relevante, uma vez que possibilitou detalhar aspectos da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* em suas múltiplas dimensões, evidenciando tanto a forma como se estrutura quanto os sentidos que assume no cotidiano da unidade. Mais do que enumerar elementos, a descrição buscou tornar visíveis processos, interações e registros que revelam a complexidade da proposta, permitindo compreendê-la como um arranjo coletivo em constante construção. Nesse movimento, o descritivo não se restringe a relatar fatos, mas contribui para iluminar a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes em sua singularidade, circunscrevendo os modos pelos quais se articulam planejamentos coletivos, ações educativas e a dinâmica relacional dessa comunidade educativa. Como destacam Lüdke e André (1986, p. 12), a pesquisa qualitativa de caráter descritivo procura “[...] retratar a complexidade de uma situação, evidenciando múltiplas dimensões do fenômeno investigado, sem reduzi-lo a categorias pré-definidas, mas buscando compreendê-lo em sua totalidade”.

A opção pelo estudo de caso se mostrou especialmente pertinente diante da necessidade de compreender em profundidade a experiência vivida no NEIM Doralice Teodora Bastos. Essa estratégia permitiu focalizar um contexto particular, acompanhando, de forma situada, a constituição e o desenvolvimento dessa proposta coletiva. Mais do que um recorte espacial, o estudo de caso possibilitou adentrar a complexidade do cotidiano institucional, valorizando os registros, as ações coletivas e as formas de organização que sustentam a proposta. Nesse sentido, Fonseca (2002, p. 33) afirma que o estudo de caso visa “[...] conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe”.

Em perspectiva complementar, Yin (2015, p. 32) define o estudo de caso como uma investigação empírica “[...] que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Essa concepção reforça a

pertinência dessa estratégia para analisar a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, permitindo revelar suas singularidades e, ao mesmo tempo, dar visibilidade a dimensões mais amplas dessa organização. Assim, o estudo de caso, em diálogo com o caráter qualitativo e exploratório da pesquisa, orientou a escolha de procedimentos específicos, que serão apresentados a seguir como parte do percurso metodológico construído para revelar a experiência investigada.

Nesse contexto, considerando a complexidade da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e as particularidades da docência articulada pelos planejamentos coletivos, definiram-se procedimentos metodológicos que permitissem captar a proposta em sua densidade cotidiana. Para tanto, foram mobilizados os seguintes procedimentos: i) análise de documentos institucionais, que possibilitaram circunscrever a construção histórica e a estruturação da proposta; ii) observação direta de aspectos do cotidiano, que contribuiu para complementar e ampliar a compreensão dos registros documentais; e iii) mobilização do acervo fotográfico da unidade e das imagens produzidas no decorrer do estudo, reconhecendo a dimensão imagética como eixo central de visibilidade da experiência investigada.

Cabe destacar que, embora as fotografias também possam ser compreendidas como documentos, optou-se por tratá-las separadamente nesta pesquisa, de modo a evidenciar sua relevância na análise da proposta. Parte desse acervo corresponde a registros institucionais da unidade, e outra parte foi produzida pelo próprio pesquisador durante a observação do cotidiano, especialmente no acompanhamento do processo de montagem e desmontagem dos Territórios Brincantes. Essa escolha justifica-se pelo papel singular das imagens como fonte de visibilidade e compreensão da proposta, permitindo identificar aspectos estéticos, organizacionais e pedagógicos que complementam os dados textuais e documentais e ampliam a leitura sobre a *Organização Pedagógica Coletiva* investigada.

A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos definidos e as estratégias utilizadas para a produção, organização e análise das fontes e registros da pesquisa, com destaque para o modo como cada um deles contribuiu para a compreensão da proposta investigada.

A análise de documentos institucionais constituiu-se como um dos principais procedimentos metodológicos da pesquisa, por possibilitar recuperar a trajetória de construção da proposta Territórios Brincantes e compreender os sentidos que lhe foram

atribuídos ao longo do tempo. A utilização de documentos como fonte de dados se mostra especialmente relevante para a compreensão de fenômenos sociais, uma vez que traz marcas das práticas, representações e formas de organização de um determinado grupo ou instituição (Cellard, 2008). No caso desta investigação, a apreciação dos registros documentais permitiu evidenciar não apenas aspectos históricos e organizacionais, mas também o modo como as/os profissionais foram compartilhando percepções, intencionalidades e ações, construindo coletivamente a organização pedagógica em análise. A esse respeito, a análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse sentido, os documentos analisados no âmbito desta pesquisa assumem valor não apenas como registros administrativos ou pedagógicos, mas como testemunhos da constituição e do desenvolvimento da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, possibilitando reconstruir a memória da proposta e compreender sua consolidação no contexto da unidade educativa. Como afirma Cellard (2008, p. 295):

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

A intenção foi obter uma visão ampla dessa *Organização Pedagógica Coletiva* e compreender suas particularidades por meio da documentação existente na unidade educativa. Nesse horizonte, a análise documental voltou-se a diferentes registros produzidos pelo NEIM Doralice Teodora Bastos entre 2017 e 2025, período em que a proposta dos Territórios Brincantes foi sendo construída e desenvolvida até o ano da realização deste estudo. Foram examinados o Projeto Político-Pedagógico em suas diferentes versões, projetos de gestão, planejamentos coletivos, relatórios de vivências, atas de reuniões, avaliações semestrais e os informativos dos Territórios Brincantes, entre outros materiais que documentam o processo vivido. Ao analisar esses documentos, buscou-se não apenas apreender seu conteúdo, mas também compreender o contexto de sua produção, sua função no cotidiano da unidade e os sentidos coletivos

que expressam. Como lembra Flick (2009), a análise documental não deve restringir-se ao conteúdo explícito, mas considerar também os usos, a função social e a inserção desses registros em processos mais amplos, já que constituem meios privilegiados para decifrar trajetórias institucionais e coletivas.

O levantamento e o acesso aos documentos foram realizados junto ao acervo institucional do NEIM Doralice Teodora Bastos, em formatos físicos e digitais. Parte significativa dos registros encontrava-se arquivada em pastas administrativas e pedagógicas, enquanto outra parte foi obtida em arquivos compartilhados no drive da unidade, onde se concentram os materiais produzidos coletivamente ao longo dos anos. Além desses, alguns documentos foram recuperados em computadores institucionais e dispositivos de armazenamento externos, como HDs utilizados pelas equipes diretivas dos últimos anos, responsáveis pela organização e preservação de registros pedagógicos e administrativos. Essa busca exigiu um trabalho de mapeamento e de sistematização, uma vez que a documentação se encontrava dispersa em diferentes períodos e formatos. Para fins de análise, os documentos foram organizados em conjuntos temáticos e cronológicos, possibilitando acompanhar a evolução da proposta dos Territórios Brincantes e a consolidação de seus princípios pedagógicos e organizacionais. Nessa direção, compreendeu-se a pesquisa documental como procedimento que “[...] se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5), o que orientou a estruturação desse processo de organização e leitura.

A leitura dos documentos seguiu uma perspectiva interpretativa, orientada pela identificação de fatos, acontecimentos e registros considerados significativos em cada período, permitindo compreender como a proposta foi se configurando e ganhando novos sentidos ao longo do tempo. Essa abordagem buscou ultrapassar a dimensão puramente descritiva, permitindo reconhecer os documentos como narrativas coletivas que expressam intenções pedagógicas, modos de organização e conceitos da proposta. Como destaca Minayo (2008, p. 22), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”, o que reforça a importância do olhar analítico e reflexivo na condução do processo investigativo. Nesse sentido, a coleção de perguntas que acompanha esta pesquisa configurou-se como uma estratégia criativa, orientando as buscas e as leituras dos registros e sustentando o caminho analítico que

foi sendo construído ao longo do percurso. A análise procurou, assim, revelar como diferentes registros, como relatórios, planejamentos e informativos, foram se constituindo como instrumentos de reflexão e memória da experiência, evidenciando o modo como o grupo docente foi sistematizando e reelaborando sua prática no interior da unidade educativa.

Nessa perspectiva, adotou-se também uma postura crítica quanto à natureza dos documentos, entendendo-os como produções situadas que demandam análise de suas condições de elaboração e de uso. Inspirado na reflexão de Le Goff (2013), compreende-se que os documentos não são registros neutros do passado, mas objetos construídos intencionalmente, que refletem o tempo, as práticas e as visões de quem os produziu. Ao serem analisados, devem ser interpretados como “monumentos” que guardam as marcas e rastros de seu tempo, revelando tanto o que pretendem mostrar quanto o que silenciam. Assim, mais do que fontes informativas, os documentos se constituem como expressões de escolhas, valores e relações sociais, permitindo compreender como determinadas memórias e sentidos foram construídos e preservados. Reconhecer essa dimensão foi essencial para compreender que cada registro analisado reflete não apenas uma prática pedagógica, mas também o modo como o coletivo docente vem constituindo, ao longo dos anos, a memória e a história da proposta Territórios Brincantes.

A observação direta, como estratégia metodológica deste estudo, constituiu-se em um procedimento complementar, voltado a captar aspectos do cotidiano que muitas vezes não aparecem nos documentos formais da unidade. Mostrou-se necessária para dar visibilidade a processos coletivos e organizacionais que ajudam a compreender a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Essa estratégia permitiu acompanhar ações, interações e modos de organização presentes no NEIM Doralice Teodora Bastos, oferecendo subsídios para ampliar a compreensão da proposta coletiva. Ao revisitar o ambiente da instituição, a observação favoreceu a aproximação com a dinâmica pedagógica dos Territórios Brincantes, permitindo identificar nuances, gestos e relações que revelam a complexidade dessa organização. Assim, esse procedimento não apenas complementou os registros já existentes, mas também conferiu maior densidade à análise, reforçando o caráter situado e relacional da pesquisa.

A observação, como destacam Lüdke e André (1986), constitui um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas em educação, por possibilitar o

contato direto com o contexto investigado e permitir captar aspectos da realidade que dificilmente seriam alcançados por outros meios. Nessa perspectiva, neste estudo ela assumiu não apenas a função de complementar a análise documental, mas também a de revelar ações, interações e modos de organização que expressam a singularidade da proposta investigada. Conforme Gatti (2005), a observação permite compreender a prática educativa em sua complexidade, articulando ações, contextos e significados produzidos pelos sujeitos. Assim, a observação nesta pesquisa foi compreendida como um exercício de atenção e olhar apurado, orientado pela sensibilidade e pela interpretação, buscando captar os movimentos, gestos e delicadezas que compõem o cotidiano educativo, bem como os enquadramentos e composições que revelam a dinâmica pedagógica dos Territórios Brincantes.

As observações foram realizadas em quatro momentos distintos, definidos a partir dos interesses investigativos e das necessidades que surgiram ao longo do percurso. Enquanto os registros escritos dos documentos institucionais possibilitaram reconstruir a trajetória da proposta e delimitar como ela se materializa no cotidiano, a presença na unidade permitiu acompanhar como determinados processos são vividos e ressignificados pelo coletivo educativo. Um dos focos centrais da observação foi acompanhar a montagem e desmontagem dos Territórios Externos, prática que, embora registrada nos planejamentos coletivos, pela sua complexidade, mostrou-se ainda mais significativa quando observada em contexto, evidenciando-se como parte constitutiva da Organização Pedagógica Coletiva do NEIM Doralice Teodora Bastos. Nesse movimento, tornou-se visível o caráter dinâmico do planejamento, que, por se constituir coletivamente, não se restringe ao plano escrito: precisa ganhar forma concreta para que profissionais e crianças o vivenciem em sua plenitude. Essa intencionalidade confere aos planejamentos coletivos a função de articular espaços, tempos e relações educativas de maneira compartilhada.

As demais observações concentraram-se na realização de registros atuais dos espaços externos, bem como de alguns Territórios Internos da unidade e das interações das diferentes crianças nos Territórios Externos. Essas observações se deram, principalmente, a partir de registros fotográficos, utilizados como recurso para dar maior visibilidade à proposta e sustentar a análise da pesquisa. Parte desses registros evidenciou o processo de montagem e desmontagem dos territórios, explicitando sua dimensão prática e organizacional; em outros momentos, o foco recaiu sobre as formas

como as crianças se relacionavam entre si, com os espaços e com os materiais, revelando gestos, movimentos e modos de apropriação singulares. Também foram realizados registros dos ambientes internos e externos da unidade, com o intuito de evidenciar as transformações ocorridas desde a implementação da proposta. Esses registros possibilitaram um exercício comparativo entre a organização inicial e o momento atual da estruturação dos espaços, revelando como os ambientes foram sendo reconfigurados por escolhas coletivas e intencionais, materializando as concepções pedagógicas que sustentam a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

Nesse sentido, a observação direta foi compreendida como uma experiência interpretativa dos movimentos singulares e, sobretudo, coletivos, tanto na construção concreta dos planejamentos quanto na visibilidade das organizações e interações que envolvem as/os profissionais e as crianças de diferentes grupos, que juntas dão sentido ao que é planejado. Essa experiência foi atravessada pela presença e pelo olhar do pesquisador inserido no contexto investigado. Essa postura de atenção permitiu reconhecer a unidade educativa como um território vivo, onde cada gesto, escolha e organização do espaço revela dimensões da docência coletiva e das relações que constituem a proposta.

Além da análise de documentos institucionais, utilizada como ferramenta fundamental para circunstanciar as experiências vividas nos Territórios Brincantes, incorporou-se o uso da fotografia como recurso metodológico, tanto por sua capacidade de ampliar o olhar investigativo e captar dimensões sensíveis das relações educativo-pedagógicas, quanto por já integrar o acervo documental da unidade, favorecendo a narrativa do cotidiano pedagógico e ampliando as possibilidades de leitura sobre as experiências vividas.

Essa escolha se sustenta na compreensão de que as imagens, enquanto forma própria de linguagem e pensamento, produzem sentidos e revelam aspectos do vivido que, frequentemente, não se deixam apreender pela linearidade das palavras, guardando gestos, relações e atmosferas que ampliam a leitura sensível da experiência. Como escreve Sontag (1986, p. 30), “[...] a sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: ‘Aí está a superfície. Agora, imagine - ou, antes, sintá, intua - o que está além, o que deve ser realidade, se ela tem esse aspecto’”. Assim, a fotografia foi mobilizada tanto como instrumento de observação e registro quanto como meio de interpretação e

reflexão, permitindo captar aspectos estéticos, relacionais e materiais das práticas pedagógicas que constituem a proposta dos Territórios Brincantes.

Os registros fotográficos configuraram-se como procedimento metodológico central pela capacidade de dar visibilidade a um processo dinâmico, coletivo e compartilhado, como é o caso dos Territórios Brincantes. A inclusão da dimensão imagética, como eixo metodológico, esteve relacionada à expressividade dessa ferramenta em narrar e delimitar a construção histórica da proposta, bem como em captar nuances das interações, transformações espaciais e modos de organização docente. Nesse sentido, a fotografia, ao mesmo tempo em que representa, também autentica o vivido, revelando sua força documental e interpretativa. Para Kossoy (2001), a fotografia é, simultaneamente, documento e imaginação, pois, ao mesmo tempo em que testemunha um instante do real, o reinventa ao ser vista e interpretada. Assim, cada registro pode ser compreendido como um vestígio do vivido e como testemunho sensível da experiência, preservando o instante como possibilidade de leitura, memória e reflexão. Além disso, valorizou-se a amplitude e a qualidade do acervo produzido, ao longo dos anos, pela unidade educativa, compreendendo-o como patrimônio pedagógico e testemunho de um percurso coletivo.

A fotografia, enquanto recurso metodológico, tem sido amplamente reconhecida nas pesquisas qualitativas por sua potência em revelar dimensões sensíveis, relacionais e estéticas da experiência. Mais do que um mero registro visual, constitui-se como meio de compreender e interpretar o vivido, possibilitando acessar gestos, expressões, interações e materialidades que dão corpo a essa proposta coletiva.

É importante percebermos, no ato de uma professora fazer uma foto, a preocupação explícita com a memória, com a história. Quem fotografa capta no instantâneo uma cena específica, num tempo e num espaço determinados por seu olhar; escolhe um ponto de vista específico, tem um objetivo. Todavia, depois de realizada, a foto se abre a diferentes leituras da realidade capturada, possibilita múltiplas interpretações, de acordo, agora, com aquele que vê o conteúdo retratado. (Ostetto, 2018, p. 39).

Nessa perspectiva, Ostetto (2018) observa que, ao registrarem, fotograficamente, as experiências cotidianas, as/os professoras/es atuam como observadoras/es-participantes, compartilhando com outros seus modos de ver e compreender as crianças e suas expressões. Tal compreensão reforça o caráter interpretativo e coletivo da imagem, reconhecendo a fotografia como gesto intencional e compartilhado que, ao mesmo tempo em que preserva o instante vivido, também se abre à construção de novas

leituras e sentidos. Assim, no contexto desta pesquisa, a fotografia se configura como linguagem que documenta, rememora e amplia a leitura das experiências pedagógicas vividas nos Territórios Brincantes.

Os registros fotográficos analisados, somados às imagens produzidas pelo pesquisador durante o estudo, ainda que não abarquem a totalidade da proposta, constituíram um repertório potente para circunscrever e compreender suas múltiplas dimensões históricas, organizacionais e pedagógicas. Trata-se, portanto, de um recurso que não apenas ilustra, mas fortalece a análise e amplia a produção de sentidos, permitindo reconhecer aspectos dessa experiência coletiva que, no nosso entender, dificilmente seriam alcançados por outros meios.

O uso da fotografia esteve, portanto, intrinsecamente vinculado à proposta metodológica e à natureza participativa do estudo. Considerando que o foco da investigação recai sobre as ações, organizações, interações e materialidades vividas nos Territórios Brincantes, a fotografia constituiu-se como instrumento de registro, observação e reflexão, favorecendo um olhar atento às dinâmicas cotidianas, aos gestos e às composições espaciais que marcam o fazer docente coletivo.

Para esta pesquisa, foram mobilizados dois conjuntos principais de registros fotográficos: o acervo institucional da unidade, acumulado ao longo dos anos, e as imagens produzidas pelo pesquisador durante o desenvolvimento do estudo. A seleção desse material levou em conta sua pertinência para evidenciar aspectos centrais da proposta e foi articulada às demais fontes de informação, em diálogo com os documentos institucionais e os registros de campo, de modo a compor um quadro analítico mais consistente. Nesse processo, as imagens não foram tratadas como simples ilustrações, mas integradas às categorias analíticas que buscaram circunscrever as dimensões históricas, organizacionais e pedagógicas da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Cabe ressaltar que parte desses registros emergiu de momentos de observação direta, quando determinadas cenas foram fotografadas como forma de complementar a compreensão da proposta e reforçar o caráter situado do olhar investigativo.

A fotografia foi aqui compreendida não apenas como técnica de coleta de dados, mas como linguagem de pesquisa, que articula sensibilidade, estética e análise. Inserida na proposta metodológica desta investigação, ela integra o processo de observação e de documentação, valorizando os modos como as relações educativo-pedagógicas se

materializam e se expressam nos espaços dos Territórios Brincantes, nas interações entre crianças e adultos e nas marcas cotidianas da docência coletiva. Nesse sentido, Silva (2012, p. 117) lembra que “[...] quase nunca nos perguntamos sobre o que estaria fora das margens e dos limites daquele quadrante fotográfico que define a foto”, ressaltando que o ato de fotografar é, antes de tudo, uma escolha sobre o que incluir e o que deixar fora do quadro, expressão de um olhar situado e intencional.

A análise das fotografias considerou os elementos visuais como expressões da vida pedagógica, valorizando tanto o que é visível, como os espaços, os materiais e os corpos em movimento, quanto o que se insinua nas entrelinhas das imagens: articulações docentes, organizações coletivas, gestos, expressões, formas de pertencimento e interações das crianças. Nessa direção, a leitura das imagens aproxima-se da compreensão defendida por Geertz (1989, p. 20), ao reconhecer a interpretação como um movimento de leitura situada, que busca sentidos nas ações, gestos e interações dos sujeitos. Desse modo, as fotografias serviram como disparadores de memória, fontes para a descrição e instrumentos de reflexão sobre as dimensões éticas e estéticas que atravessam as práticas educativas.

A utilização da fotografia, articulada aos documentos institucionais e aos registros de campo, consolidou-se como um importante eixo metodológico desta pesquisa. Mais do que registrar, as imagens favoreceram a interpretação e a reconstrução de sentidos sobre as ações educativas, possibilitando uma leitura mais profunda das dimensões que compõem a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Assim, o olhar fotográfico, ancorado na observação participante, contribuiu para ampliar a compreensão do vivido e sustentar a análise das relações que constituem essa organização pedagógica coletiva.

Em síntese, a definição dos procedimentos metodológicos, compostos pela análise documental, observação direta e registros fotográficos, resultou tanto do movimento de redefinição desta pesquisa, orientada a compreender a constituição da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, quanto de uma pré-análise dos diferentes registros e vestígios produzidos pelo NEIM Doralice ao longo de sua trajetória. Essa combinação configurou um conjunto de estratégias que se complementaram e se fortaleceram mutuamente. Cada uma, a seu modo, contribuiu para circunscrever e interpretar a proposta investigada: os documentos possibilitaram recuperar a trajetória histórica e organizacional, além de contribuir para a conceituação

dos fundamentos pedagógicos que estruturam a proposta; a observação direta permitiu acompanhar o cotidiano da unidade, apreendendo as dinâmicas coletivas e os processos de organização em movimento; e os registros fotográficos, por sua vez, atuaram como fonte documental e memória visual, favorecendo a leitura das transformações históricas da proposta e a compreensão estética e relacional das ações que lhe dão forma. Assim, as imagens não apenas ampliaram a leitura das experiências, mas também ajudaram a contar a história da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, revelando continuidades, mudanças e sentidos atribuídos às materialidades, aos espaços e às interações que constituem o fazer pedagógico coletivo.

Essa triangulação metodológica revelou-se fundamental para apreender a complexidade de uma Organização Pedagógica Coletiva que se constrói no entrelaçamento de tempos, espaços, sujeitos, relações e ações, conferindo densidade às análises e ampliando as possibilidades de interpretação dos registros coletados e produzidos.

Ainda em relação aos registros fotográficos, é importante destacar que, no âmbito da análise da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e de sua dimensão pedagógica, que será apresentada no capítulo a seguir, optou-se por valorizar imagens que evidenciam as crianças em situações de brincadeira e convivência. Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que seria insuficiente abordar esse eixo apenas por meio de descrições textuais, uma vez que são justamente os gestos, as expressões, as experiências e as relações das crianças que revelam e qualificam a centralidade do brincar e da interação na constituição dessa *Organização Pedagógica Coletiva*, desde sua origem, em 2017.

Com relação aos aspectos éticos, o NEIM Doralice Teodora Bastos solicita anualmente às famílias a autorização para o uso das imagens das crianças em registros internos, trabalhos acadêmicos e mídias sociais da unidade educativa, cujo alcance é mais amplo do que o desta pesquisa. Considerando esse contexto e o compromisso ético que orienta as pesquisas que envolvem crianças, a decisão sobre a inclusão das imagens neste estudo foi pautada pela prudência e pelo cuidado com a exposição dos sujeitos. Assim, priorizaram-se fotografias em que as crianças não aparecem de forma direta, privilegiando registros de costas, de lado ou em situações coletivas, nas quais o foco recai sobre as relações, as materialidades e o contexto pedagógico. Como lembra Kramer (2002), as questões relativas à autorização, à autoria e à forma de representação

das crianças em pesquisas exigem um posicionamento ético e consciente do pesquisador, de modo a respeitar os sujeitos e os contextos em que os registros foram produzidos. Desse modo, compreende-se que, com os cuidados adotados, as imagens aqui utilizadas não apenas preservam a integridade das crianças, mas também qualificam o estudo, ao permitir que as experiências e práticas pedagógicas ganhem visibilidade e sentido.

O modelo de autorização de uso de imagem adotado pela unidade educativa, que garante o consentimento das famílias para o registro e utilização das fotografias das crianças, encontra-se disponível no Anexo A desta dissertação. Esse documento, utilizado, institucionalmente, pelo NEIM Doralice Teodora Bastos, formaliza o acordo entre a unidade e as famílias, assegurando o uso das imagens em registros pedagógicos e produções acadêmicas, em conformidade com os princípios éticos que orientam esta pesquisa.

Por fim, reconhece-se que a construção de uma ética viável na investigação com crianças ainda enfrenta desafios, e que o uso de suas imagens em pesquisas constitui uma temática em constante debate, especialmente em um contexto social marcado pela ampla circulação de registros digitais. Fernandes e Caputo (2020, p.8) observam que, embora os princípios e códigos éticos sejam fundamentais, “[...] não são suficientes para abarcar todas as complexidades com que o investigador se confronta no texto de investigação”, sendo indispensável a flexibilidade acerca da prática dos pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com a fotografia nas pesquisas com crianças. A escolha e a utilização das fotografias nesta investigação buscaram, portanto, assegurar a qualidade analítica do material e preservar a delicadeza necessária ao lidar com sujeitos tão singulares, reafirmando o compromisso desta pesquisa com o cuidado e o respeito às crianças, ainda que houvesse a autorização prévia das famílias.

Ao adentrar o campo de pesquisa, tornou-se necessário explicitar não apenas os procedimentos metodológicos adotados, mas também a postura do pesquisador diante da comunidade educativa. Mais do que uma escolha técnica, trata-se de uma dimensão ética e política que atravessa todo o processo investigativo, uma vez que investigar em contextos educativos implica lidar com sujeitos singulares, ações coletivas e contextos institucionais que demandam respeito e responsabilidade.

Nesse sentido um primeiro momento, em conversa com a equipe diretiva do NEIM Doralice Teodora Bastos, solicitou-se um espaço para que a pesquisa fosse

apresentada às/aos profissionais docentes atuantes em agosto de 2024. Na reunião pedagógica realizada em 05/08/2024, o estudo foi apresentado ao grupo de profissionais presentes, explicitando-se seus objetivos, cuidados e as possíveis contribuições para a unidade e para o campo da Educação Infantil. Nessa ocasião, também se acentuou o comprometimento com o rigor ético no tratamento dos dados e na devolutiva às/aos participantes, entendendo que a transparência constitui a base para a construção da legitimidade e da confiança necessárias ao percurso investigativo.

É importante ressaltar que, por ser conhecido pela maioria das/os profissionais docentes, uma vez que faço parte deste coletivo, ainda que, no momento, afastado para o aperfeiçoamento acadêmico, tanto a pesquisa quanto o pesquisador foram bem recebidos. A partir desse primeiro encontro, a intenção foi estabelecer uma aproximação com as/os profissionais a partir de uma postura rigorosa, sensível e íntegra, que protegesse os direitos e o bem-estar das/os participantes. Assumiu-se, assim, o cuidado necessário diante da condição de pesquisador nativo, que investiga seu próprio campo de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa foi orientada pela necessidade de adotar uma perspectiva crítica e reflexiva frente a esse ambiente familiar, evitando vieses pessoais ou validações prévias. Como ressalta Filho (2003, p. 103), “[...] a única maneira pela qual um pesquisador nativo pode contribuir efetivamente para o avanço do debate é mantendo uma postura crítica e identificando lacunas, em vez de simplesmente corroborar os consensos existentes ou validar visões preestabelecidas sobre seu objeto de estudo”.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que a condição de pesquisador inserido no contexto investigado também trouxe vantagens significativas para o desenvolvimento deste estudo. Estar vinculado ao NEIM Doralice Teodora Bastos possibilitou o acesso facilitado a diferentes documentos e registros produzidos ao longo dos anos, muitas vezes dispersos em arquivos físicos, digitais e pessoais das/os profissionais. Essa proximidade favoreceu a reconstrução da trajetória da proposta coletiva e o resgate de materiais que poderiam permanecer invisíveis a um pesquisador externo. No entanto, tal benefício foi assumido sem abrir mão das exigências de uma postura investigativa rigorosa, sustentada na ética e no compromisso científico, de modo a transformar o acesso privilegiado em oportunidade de aprofundamento analítico e não em mera reprodução de familiaridades ou consensos previamente estabelecidos.

Essa postura dialoga com a perspectiva de Velho (1978, 2003), para quem é fundamental estranhar o familiar, transformando aquilo que se apresenta como conhecido em objeto de análise. Assim, à docência desenvolvida no NEIM Doralice Teodora Bastos, embora familiar, não é plenamente compreendida em suas singularidades e significados atribuídos historicamente, que dão sentido e (re)significam cotidianamente a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Nessa mesma direção, Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 51) reforçam que “[...] o estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual e emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado”.

Dessa forma, à luz de autores como Filho (2003), Oliveira (1988), Silva, Barbosa e Kramer (2005) e Velho (1978, 2003), estabeleceram-se cuidados e critérios fundamentais para preservar o distanciamento crítico necessário em pesquisas realizadas no próprio ambiente de trabalho: i) reduzir ao mínimo ou eliminar preconceitos e opiniões antecipadas sobre o objeto investigado; ii) adotar uma conduta reflexiva, observando o campo a partir daquilo que lhe é próprio, vigilante a qualquer posição etnocêntrica; iii) manter uma postura crítica em relação aos próprios pressupostos e visões prévias; iv) descartar a existência de verdades absolutas, assumindo uma abordagem científica e metodológica rigorosa; v) perseguir o rigor teórico e analítico, sustentado em evidências e em teorias capazes de contextualizar e interpretar os dados.

Em síntese, a inserção do pesquisador no campo, ao mesmo tempo em que exigiu vigilância constante frente aos riscos de naturalização do familiar, também possibilitou aproximações fecundas para compreender a complexidade da proposta investigada. Esse duplo movimento, de distanciamento crítico e de envolvimento sensível, reforça que a produção do conhecimento não se separa das responsabilidades éticas e políticas de quem investiga. Como afirma Stetsenko (2021, p. 24):

Essa abordagem postula que o desenvolvimento humano seja baseado em contribuições propositais e responsivas – em outras palavras, agentivas e ativistas – para o mundo dinâmico em formação e em constante mutação, composto de práticas comunitárias compartilhadas, influenciado por visões, posições e compromissos com futuros específicos desejados, sempre ético-politicamente não neutros.

Outro aspecto importante a destacar neste estudo é que a pesquisa adota como recurso central, para circunstanciar essa proposta coletiva, a elaboração de perguntas

que orientam e delimitam a complexidade dos Territórios Brincantes. As diferentes perguntas foram sendo compreendidas como estratégia de escrita e reflexão que acompanha todo o percurso investigativo. Como afirma Bachelard (1996, p. 18), “[...] para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. Nesse sentido, assumir esse recurso significa reconhecer que, diante de uma proposta pedagógica coletiva marcada pela dinamicidade e pelo caráter processual, as perguntas cumprem a função de orientar o olhar analítico, dar visibilidade às múltiplas dimensões da experiência e, ao mesmo tempo, aproximar o leitor do movimento reflexivo construído ao longo do estudo.

Assim, as perguntas, neste estudo, foram utilizadas como estratégia de escrita e problematização, em consonância com o caráter exploratório que o orienta. Mais do que simples recursos narrativos, constituíram-se como ferramentas reflexivas que ajudaram a organizar a análise e a dar visibilidade à complexidade da proposta investigada. Nesse movimento, assumiram a função de criar aproximações com o leitor, convidando-o a percorrer o texto a partir de inquietações que emergiram no processo investigativo e que expressam tanto a densidade da experiência quanto a abertura a múltiplas interpretações.

A articulação entre análise de conteúdo e elaboração de perguntas contribuiu para que os registros e documentos observados fossem revisitados sob diferentes ângulos, favorecendo a identificação de sentidos compartilhados, tensões e singularidades. As perguntas, assim, não se limitaram apenas a orientar a escrita, mas também sustentaram a construção de um olhar analítico capaz de problematizar a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* em suas diferentes dimensões. Dessa forma, a pesquisa se estruturou como um processo de permanente diálogo entre o material empírico, os referenciais teóricos e os questionamentos formulados, reafirmando a natureza aberta, reflexiva e crítica que caracteriza estudos de caráter exploratório.

Para a organização e análise dos dados reunidos, definiu-se a utilização da técnica de *Análise de Conteúdo*, com o propósito de sistematizar, organizar e categorizar os achados desta pesquisa em consonância com sua natureza qualitativa e exploratória. A eleição dessa técnica, conforme Franco (2003), justifica-se pelo fato de se tratar de um método que, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, busca interpretar os conteúdos das mensagens, permitindo ultrapassar a

análise imediata e alcançar significados e sentidos, explícitos ou latentes, considerando a complexidade que os atravessa. Segundo a autora, a análise de conteúdo “[...] não se restringe a um processo de classificação, mas implica interpretação, contextualização e compreensão dos sentidos expressos ou ocultos” (Franco, 2003, p. 22). Assim, esse método é entendido não apenas como um processo de categorização, mas como possibilidade de construção de inferências e de compreensão dos contextos e sentidos produzidos.

O objetivo central foi familiarizar-se com os dados, estabelecendo critérios, delimitando temáticas e identificando padrões, temas e significados que pudessem ser agrupados nas categorias analíticas definidas previamente. Dessa forma, buscou-se responder aos objetivos da pesquisa de maneira profunda, significativa e contextualizada. A análise de conteúdo mostrou-se, assim, especialmente adequada à proposta de compreender a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, permitindo articular documentos, observações e registros fotográficos em um quadro interpretativo mais amplo.

O primeiro movimento metodológico consistiu em um levantamento de documentos e fontes institucionais que permitissem reconstruir a trajetória da proposta investigada. Foram reunidos diferentes materiais, como os Projetos Político-Pedagógicos, tanto o atual quanto versões de anos anteriores, registros de avaliações semestrais, elaborados pelo coletivo da unidade educativa, planejamentos coletivos e de grupos de atuação, atas de reuniões pedagógicas, relatórios de vivências, trabalhos acadêmicos, apresentações e anais de eventos, além de informativos produzidos em distintos períodos e do acervo fotográfico da instituição. Esse material foi localizado, principalmente, a partir do acesso ao drive do NEIM Doralice Teodora Bastos e em pastas físicas destinadas à sistematização das documentações pedagógicas. Complementarmente, foram recuperados registros de comunicação administrativa, como e-mails e mensagens de WhatsApp encaminhados aos profissionais desde 2017, que contribuíram para resgatar a construção da proposta ao longo dos anos. Cabe destacar que a condição de profissional vinculado à unidade educativa favoreceu, sobremaneira, o acesso a esses documentos, muitos dos quais me foram diretamente encaminhados, ampliando a abrangência do levantamento e assegurando uma base de dados consistente para a análise.

Na etapa de pré-análise, procedeu-se a uma leitura flutuante do material reunido, conforme orienta Franco (2003, p. 44), ao afirmar que essa etapa “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Esse movimento inicial possibilitou uma aproximação sensível e ampla com a diversidade de registros disponíveis, permitindo reconhecer tanto o potencial analítico do material quanto os primeiros indícios de temas e aspectos relacionados às categorias previamente definidas.

Essa análise preliminar favoreceu uma visão mais abrangente do conjunto documental, oferecendo subsídios para orientar as etapas subsequentes de categorização e interpretação. Nesse processo, os materiais foram organizados primeiramente por ano, o que permitiu compreender de forma cronológica o percurso da proposta, e, em seguida, agrupados conforme as dimensões analíticas estabelecidas: histórica, organizacional e pedagógica. Assim, a pré-análise desempenhou papel essencial para organizar e preparar o material para a exploração sistemática, tornando visíveis os registros capazes de revelar a trajetória da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e seus modos de estruturação coletiva.

No processo de pré-análise, destacou-se ainda a expressiva quantidade e qualidade de registros fotográficos disponíveis, que se revelaram uma fonte especialmente relevante para compreender e dar visibilidade à proposta investigada. A leitura flutuante desse material permitiu identificar que as imagens, acumuladas pela unidade ao longo dos anos e complementadas pelas fotografias produzidas durante a pesquisa, poderiam contribuir de maneira singular para a análise, evidenciando a constituição dos espaços, as transformações materiais e as interações educativas. Para favorecer a exploração, os registros visuais foram organizados em séries temáticas que possibilitaram observar continuidades e mudanças, compondo um conjunto documental de natureza imagética que, embora distinto em sua forma, foi igualmente interpretado à luz das categorias definidas para o estudo.

Entre os documentos analisados, foram incluídas duas avaliações individuais de crianças, acompanhadas de registros fotográficos. O uso dessas avaliações e imagens foi autorizado pela unidade educativa, pelas profissionais responsáveis e pelas famílias das crianças, mediante consentimento formal. As imagens e trechos foram utilizados com finalidade exclusivamente pedagógica e científica, respeitando a integridade e o

contexto educativo das crianças e das/os profissionais envolvidas/os. Nesse movimento de cuidado e compromisso ético com os materiais e sujeitos da pesquisa, consolidou-se também a escolha por estratégias que ampliassem a transparência e a visibilidade das fontes analisadas.

Por fim, destaca-se que todo o conjunto de documentos analisados, bem como os arquivos sistematizados ao longo da pesquisa, será organizado e entregue à unidade educativa, assegurando a devolutiva institucional dos materiais que subsidiaram este estudo. A entrega da pesquisa em sua íntegra também compõe esse compromisso, reafirmando a importância da circulação, do compartilhamento e da continuidade do trabalho coletivo desenvolvido pelo NEIM Doralice Teodora Bastos.

Com o intuito de ampliar essa visibilidade e potencializar a compreensão do contexto investigado, optou-se pela incorporação de *QR Codes* ao longo da dissertação. Essa estratégia metodológica buscou não apenas complementar o texto escrito com documentos e registros imagéticos, mas também convidar o leitor a um mergulho sensível e situado na realidade estudada. O acesso direto às imagens, vídeos e registros institucionais permite reconhecer a organicidade e a vitalidade da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, revelando nuances que muitas vezes escapam à descrição textual. Ao entrelaçar linguagem escrita e visual, pretendeu-se fortalecer o caráter interpretativo da pesquisa, valorizando as singularidades, os movimentos e a complexidade que caracterizam essa experiência coletiva na Educação Infantil.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à sistematização das leituras e ao aprofundamento das análises realizadas na pré-análise. Esse movimento consistiu em examinar de forma mais detida os documentos e registros fotográficos, buscando identificar unidades de significado que sustentassem a compreensão das dimensões analíticas estabelecidas. As categorias, formuladas a priori com base nos objetivos e referenciais teóricos da pesquisa, funcionaram como eixos interpretativos que orientaram o olhar analítico e possibilitaram uma leitura articulada dos diferentes registros.

Esse processo analítico permitiu reconhecer pertinências, convergências, tensões e singularidades nos registros, favorecendo a apreensão dos sentidos atribuídos coletivamente à proposta. Ao integrar documentos escritos e registros imagéticos sob a mesma lógica interpretativa, buscou-se conferir densidade à análise, reconhecendo que a

complexidade dessa *Organização Pedagógica Coletiva* só poderia ser compreendida pela articulação entre múltiplas fontes e olhares.

Cabe destacar que o processo de análise esteve atravessado pela presença e pelo olhar do pesquisador, cuja inserção no contexto investigado permitiu compreender nuances e significados não apenas nos documentos, mas também nas entrelinhas das práticas e interações que os sustentam. Essa postura reflexiva reforça o caráter interpretativo da análise de conteúdo e contribui para dar visibilidade às dimensões coletivas e relacionais que estruturam a proposta.

As categorias de análise foram definidas *a priori*, em consonância com os objetivos e o problema de investigação, uma vez que o estudo propôs compreender a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* a partir de suas dimensões histórica, organizacional e pedagógica. Embora delineadas conceitualmente desde o início, tais categorias se consolidaram por meio de um movimento reflexivo de leitura e diálogo com o material analisado. Dessa forma, funcionaram como orientadoras do olhar analítico, sem restringir a possibilidade de identificar novos significados e relações que se revelaram ao longo do processo investigativo. Conforme indica Franco (2003, p. 36), “[...] as categorias podem ser definidas *a priori*, de acordo com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, ou construídas *a posteriori*, a partir da leitura e interpretação do material. O essencial é que sirvam à compreensão do fenômeno estudado e mantenham coerência com a lógica investigativa”. Assim, o processo analítico manteve-se coerente com os princípios qualitativos e interpretativos que orientam este estudo.

A partir dos objetivos e referenciais que orientaram esta investigação, a análise foi desenvolvida considerando duas categorias centrais previamente delineadas: i) *Dimensão Histórica e Organizacional* e, ii) *Dimensão Pedagógica*. Essas categorias, apresentadas na Figura 7, reúnem os conceitos que, ao longo da análise, se mostraram relevantes e fundamentais para o delineamento do estudo, evidenciando aspectos teóricos e práticos que contribuíram para compreender de maneira mais ampla e articulada as diferentes dimensões e formas de materialização da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

Figura 7: Dimensões de análise e principais conceitos identificados no percurso investigativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dessa forma, a análise empreendida nesta pesquisa organizou-se em torno de duas dimensões centrais, a i) *Histórica e Organizacional* e, i) *a Pedagógica*, que sustentam a compreensão da proposta investigada. É a partir delas que se desenvolve o próximo capítulo, *Territórios Brincantes: uma organização pedagógica coletiva*, no qual essas dimensões são apresentadas e discutidas em diálogo com os registros e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

### **3. TERRITÓRIOS BRINCANTES: UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA**

Perguntar é não saber.  
Perguntar é ter a mente  
e o coração abertos para encontrar  
o que jamais poderíamos imaginar.

Alexandre Coimbra Amaral

A proposta dos Territórios Brincantes tem se configurado como uma experiência que vem ganhando visibilidade no campo da Educação Infantil, tanto por apresentar uma articulação coletiva diferenciada, como pelo lugar de destaque que o brincar e as interações ganharam a partir da organização pedagógica coletiva dessa unidade educativa NEIM Doralice Teodora Bastos. Trata-se de uma vivência que suscita reflexões sobre modos possíveis de organizar o cotidiano educativo e de compreender a docência sob a perspectiva de uma coletividade. Resgatar essa trajetória pode abrir espaço para que a memória do vivido e do compartilhado se faça presente, contribuindo para a identificação de caminhos e sentidos tecidos ao longo dessa construção. Compreender como essa organização pedagógica coletiva se estrutura e que princípios a sustentam pode favorecer a valorização de experiências que tensionam lógicas consolidadas, ao propor o repensar da rotina, a reorganização dos espaços e a constituição de uma docência menos fragmentada, reafirmando um compromisso com a educação, os cuidados, as necessidades e os direitos das crianças.

Neste capítulo, busca-se contextualizar a experiência dos Territórios Brincantes, apresentando sua construção e estruturação enquanto proposta coletiva no âmbito da Educação Infantil. Ao revisitar os processos que a constituíram, pretende-se evidenciar não apenas a importância histórica dessa organização, mas também sua dimensão pedagógica, construída por diferentes olhares e perspectivas que oferecem contribuições significativas para o entendimento da composição das relações educativo-pedagógicas no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Com a intenção de facilitar a compreensão da proposta dos Territórios Brincantes e evidenciar suas particularidades, optou-se por apresentá-la a partir de duas dimensões complementares: a dimensão histórica e organizacional, que resgata os processos de construção, os contextos e as estratégias que sustentaram a proposta; e a dimensão pedagógica, que aborda os princípios, práticas e concepções educativas que a constituem. Essa divisão metodológica busca oferecer ao leitor uma visão mais

abrangente e articulada da experiência, permitindo compreender tanto o processo de construção da proposta quanto o modo como as escolhas organizacionais e pedagógicas se entrelaçam, conferindo singularidade aos Territórios Brincantes.

A construção deste capítulo se deu a partir da articulação da análise de documentos textuais e imagéticos, associada à observação direta de caráter complementar. Essas estratégias metodológicas dialogaram entre si e tornaram possível circunstanciar e documentar a organização da proposta coletiva Territórios Brincantes, com atenção especial às suas dimensões estrutural, organizacional e pedagógica. A valorização de registros escritos e fotográficos, bem como de dados complementares obtidos por meio da observação na unidade, foi fundamental para dar visibilidade às práticas, historicizar os processos e comunicar a riqueza e a complexidade dessa experiência coletiva, evidenciando o modo como ela se configura no cotidiano educativo.

Para esse levantamento e análise, foram considerados diferentes documentos que registram a trajetória da proposta, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), registros organizados em drives institucionais, planejamentos pedagógicos, registros fotográficos, informativos, pautas de reuniões, projetos de gestão, entre outros. Esses materiais desempenharam um papel fundamental, tanto na contextualização histórica da construção e organização dos Territórios Brincantes, quanto na explicitação dos conceitos e fundamentos que sustentam essa proposta coletiva.

Como já apontado no levantamento de produções deste estudo, os Territórios Brincantes apresentam particularidades pouco comuns no contexto da Educação Infantil, entre elas, a organização pedagógica ancorada em planejamentos coletivos. Reconhecendo tratar-se de uma proposta coletiva singular, optou-se por, antes de adentrar nas dimensões que estruturam este capítulo, apresentar alguns conceitos e materiais imagéticos que favoreçam a compreensão dessa organização pedagógica, oferecendo, de forma introdutória, uma visão geral sobre o que são os Territórios Brincantes no contexto do NEIM Doralice Teodora Bastos. Acredita-se que essa abordagem inicial contribui para ampliar o entendimento do objeto de estudo e situar o leitor diante da especificidade da experiência analisada.

Assim, reconhecendo o vínculo deste pesquisador com as interrogações que atravessam a construção desta pesquisa, optou-se por estruturar este capítulo também a partir de perguntas norteadoras que contribuem para contextualizar e conceituar essa

proposta coletiva. Apresentar os Territórios Brincantes por meio de perguntas constituiu-se como uma estratégia metodológica que busca facilitar a compreensão dos objetivos da pesquisa, organizando o texto de forma dialógica e instigante, e aproximando o leitor das inquietações que mobilizaram a investigação. Mais do que expor parte da minha coleção de perguntas, trata-se igualmente de uma forma de evidenciar as muitas questões, que diferentes profissionais já formularam, e ainda formulam, na intenção de compreender mais profundamente essa proposta. Nesse sentido, iniciamos com algumas perguntas introdutórias, com o intuito de oferecer uma visão conceitual inicial da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

***Mas, afinal, o que são os Territórios Brincantes?*** Trata-se de uma organização pedagógica coletiva, planejada e estruturada por diferentes profissionais docentes, pautada na criação de espaços dinâmicos, brincantes, estéticos e criativos, que visam potencializar as experiências e investigações das diversas crianças. Esses territórios acolhem múltiplas idades convivendo, simultaneamente, o que favorece a ampliação e diversificação dos conhecimentos de mundo a partir do brincar e das interações mediadas por diferentes linguagens. Nessa proposta, as crianças constroem suas experiências de forma autônoma, colaborativa e significativa, em uma abordagem que valoriza as trocas, o afeto e o respeito às diversidades presentes na infância.

Para favorecer uma compreensão mais concreta e vivencial da proposta dos Territórios Brincantes, disponibiliza-se, a seguir, o acesso ao vídeo “*Um dia no NEIM Doralice Teodora Bastos*”, produzido com imagens e edição de Karine Joulie, no contexto da I Mostra Cultural dos Núcleos de Educação Infantil, realizada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis em 2022. Por meio do QR Code, é possível acompanhar os diferentes espaços da unidade, suas materialidades e linguagens, organizados a partir de planejamentos coletivos que configuram os chamados Territórios Externos. A filmagem apresenta cenas que revelam as crianças de diferentes grupos em seus percursos e interações nesses espaços, permitindo visualizar como a proposta se concretiza no cotidiano educativo. Ainda que se trate de um recorte de um único dia, o vídeo oferece uma síntese sensível do ciclo de experiências e investigações que marcam a dinâmica da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, evidenciando a relação entre organização do espaço, ações das crianças e intencionalidade docente.

Figura 8 – QR code para o vídeo "Um dia no NEIM Doralice Teodora Bastos".



**Fonte:** Vídeo *Um dia no NEIM Doralice Teodora Bastos*. Direção e edição: Karine Joulie. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WgNPI51z3PA>

***Como surgem os Territórios Brincantes?*** Os Territórios Brincantes tiveram início em 2017, inicialmente como uma iniciativa de um grupo de estudos formado por profissionais docentes do NEIM Doralice Teodora Bastos. O grupo passou a investigar e conhecer outras formas de organização do trabalho na Educação Infantil, com foco na valorização dos tempos, espaços e materialidades que assegurassem os direitos das crianças, com ênfase no brincar e nas interações entre diferentes faixas etárias. Esse movimento foi impulsionado por processos formativos e por novas experiências de (re)organização dos espaços brincantes que, ao serem bem avaliadas, mobilizaram o engajamento de toda a equipe da unidade. A partir de 2018, o coletivo de profissionais passou a adotar uma nova organização de trabalho, baseada em planejamentos coletivos que estruturavam diferentes espaços no ambiente externo, permitindo que crianças de distintos grupos e idades experienciassem o currículo da Educação Infantil, de fato, para além das salas de referência. Esses espaços, concebidos e organizados coletivamente, passaram a ser denominados Territórios Brincantes.

***Essa Organização Pedagógica coletiva Territórios Brincantes é uma organização metodológica?*** Os Territórios Brincantes são compreendidos, pelo coletivo da unidade, como uma organização metodológica, na medida em que estruturam, de forma intencional e coletiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Trata-se de uma proposta que articula tempo, espaço, materialidades, planejamentos, registros e interações como forma específica de organização do cotidiano educativo. Os

saberes e fazeres pedagógicos são sustentados por escolhas metodológicas que rompem com a fragmentação do trabalho docente, promovendo experiências significativas, relacionais e integradas. Essas experiências se concretizam tanto por meio dos planejamentos que organizam os espaços externos da unidade (Territórios Externos), quanto nos espaços internos, especialmente nas salas de referência (Territórios Internos), consolidando uma abordagem pedagógica que perpassa toda a dinâmica institucional.

***O que são territórios Externos?*** Os *Territórios Externos* são espaços brincantes organizados no ambiente externo da unidade educativa, planejados coletivamente e de responsabilidade de todas/os as/os profissionais docentes. Nesses territórios, crianças de diferentes idades interagem e ampliam suas experiências a partir das diversas propostas planejadas, que dialogam com os Núcleos de Ações Pedagógicas (NAPs), diretrizes que orientam a Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis.

***O que são territórios Internos?*** Os *Territórios Internos* são planejamentos estruturados para acontecer nas salas de referência, e são de responsabilidade das/os profissionais docentes de cada grupo. Seguem os mesmos princípios dos Territórios Externos, mas com um olhar mais específico para os interesses das crianças e as necessidades de cada grupo etário. Muitas vezes, esses Territórios Internos dão continuidade (ampliam/complexificam) às perguntas e investigações das crianças iniciadas nos espaços externos ou surgem de outras necessidades, da rotina e peculiaridades de cada grupo de atuação.

***Qual a principal diferença entre os Territórios Externos e os Internos?*** Os Territórios Externos são pensados e estruturados coletivamente por grupos de profissionais que planejam os espaços comuns da área externa, de modo que todas as crianças da unidade possam, ao mesmo tempo, interagir e experienciar as diferentes linguagens na infância. Já os Territórios Internos são organizados pelas/os profissionais de cada grupo de atuação, que planejam suas respectivas salas de referência e articulam novas experiências para o grupo de crianças pelo qual são diretamente responsáveis. Dessa forma, tanto os Territórios Internos quanto os Externos buscam materializar, no cotidiano da unidade, o currículo da Educação Infantil do município de Florianópolis.

Ainda com o propósito de ampliar a compreensão sobre a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, também apresentamos o vídeo institucional do NEIM Doralice Teodora Bastos, que contribui para situar o/a leitor/a no

contexto em que essa proposta se desenvolve. Assim como o vídeo anterior, este material busca oferecer um panorama introdutório e contextualizado da proposta, permitindo visualizar de forma mais direta os elementos que a constituem. A seguir, disponibilizamos o QR code para acesso ao vídeo, que auxilia na contextualização e conceituação dessa experiência educativa.

Figura 9 – QR code para o vídeo institucional do NEIM Doralice Teodora Bastos



**Fonte:** Vídeo institucional do NEIM Doralice Teodora Bastos.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyXP0Z305LE>

A partir dessa base introdutória, com o intuito de aprofundar a compreensão da proposta dos Territórios Brincantes no contexto desta pesquisa, optamos por apresentá-la a partir de duas dimensões complementares: a dimensão histórica e organizacional e a dimensão pedagógica. A primeira busca evidenciar os processos coletivos que deram origem à proposta, seus marcos institucionais, as estratégias adotadas e a forma como foi se estruturada no cotidiano da unidade educativa. Já a segunda dimensão concentra-se nos princípios, concepções e ações pedagógicas que sustentam a proposta, considerando o modo como o brincar se articula às experiências das crianças e à atuação das/os profissionais. Essa divisão visa não fragmentar, mas tornar visíveis os diferentes aspectos que, entrelaçados, constituem a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

### 3.1. TERRITÓRIOS BRINCANTES E SUA DIMENSÃO HISTÓRICA E ORGANIZACIONAL

*Perguntar é o mesmo que brincar,  
É o mesmo que viver.*

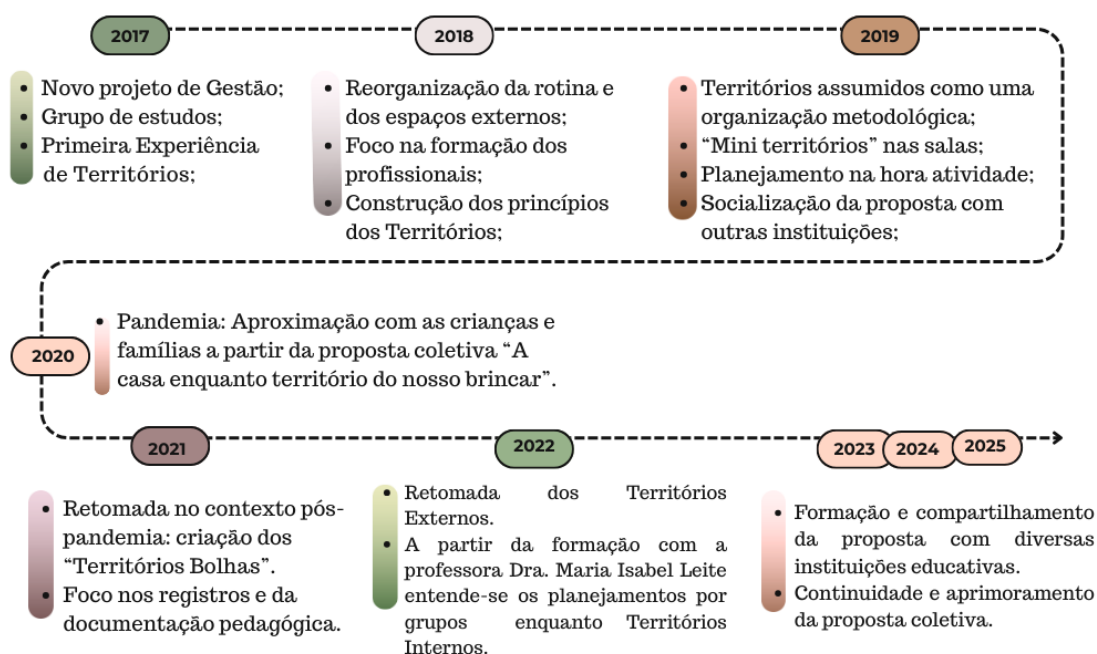
Alexandre Coimbra Amaral

Ao abordar a dimensão histórica e organizacional dos Territórios Brincantes, busca-se resgatar e documentar o vivido, as experiências coletivas e os processos que deram forma a essa proposta na dinâmica da Educação Infantil. Registrar essa trajetória é fundamental para dar visibilidade a uma organização pedagógica coletiva que se constrói cotidianamente em diálogo com os sujeitos, os espaços e os tempos educativos, afirmando o coletivo como princípio estruturante. Nesta seção, procura-se situar o surgimento, os fundamentos e os sentidos que constituem essa experiência, destacando os marcos, as escolhas organizacionais e os percursos compartilhados que lhe conferem identidade e legitimidade no contexto do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Assim, nas páginas seguintes, revisitamos os caminhos que deram origem à proposta, suas inspirações e seus movimentos iniciais, compreendendo como o coletivo foi se tecendo até ganhar forma no cotidiano da unidade. Com a intenção de demarcar os aspectos centrais dessa trajetória, apresenta-se a seguir uma breve linha do tempo que sintetiza os principais acontecimentos e processos que contribuíram para a construção e consolidação da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

Figura 10 – Linha do tempo da construção e consolidação da proposta Territórios Brincantes (2017–2025).

## Linha do tempo - Territórios Brincantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base aos principais acontecimentos na construção histórica dos Territórios Brincantes do NEIM Doralice Teodora Bastos.

A leitura dessa trajetória evidencia que a proposta foi se constituindo por meio de diferentes movimentos, escolhas e reorganizações ao longo dos anos. A partir desse panorama histórico, torna-se possível aprofundar como esses processos foram se entrelaçando e quais sentidos coletivos sustentaram sua construção. É nesse contexto que se insere a seguir a análise da história tecida em coletivo.

### 3.1.1. Territórios Brincantes: A história tecida em coletivo

A proposta dos Territórios Brincantes não surge de maneira espontânea ou isolada, mas é fruto de movimentos coletivos, de inquietações pedagógicas e da necessidade de repensar as ações educativas na Educação Infantil. Sua construção foi sendo tecida a partir dos diálogos entre profissionais, das reflexões sobre o cotidiano, das demandas emergentes dos contextos da unidade e da busca por relações que colocassem o brincar, a escuta e a participação das crianças no centro da organização pedagógica. Nesse percurso, diferentes estratégias, documentos, registros e vivências

colaboraram para sedimentar os princípios que sustentam essa proposta, conferindo-lhe intencionalidades, singularidades e uma estrutura própria que traduz um modo coletivo de pensar e viver à docência na Educação Infantil.

A análise documental e imagética realizada no âmbito da pesquisa permitiu identificar temáticas centrais que contribuem para a reconstrução da trajetória e da organização da proposta dos Territórios Brincantes. Dessa forma, a dimensão histórica e organizacional foi estruturada a partir de elementos fundamentais para contextualizar a experiência, entre eles: a caracterização da unidade, a necessidade de criação da proposta, sua origem e principais inspirações, a trajetória coletiva, a estrutura organizacional, funções, rotina, o tempo destinado à hora-atividade e importância das reuniões pedagógicas. Esses aspectos constituem alicerces que não apenas resgatam a memória dessa experiência, mas também se revelaram, metodologicamente, essenciais para delimitar, compreender e valorizar o objeto de estudo desta pesquisa, orientando o percurso de análise da organização pedagógica coletiva desenvolvida a partir de 2017 no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Mesmo reconhecendo que algumas perguntas não cabem em respostas prontas ou definitivas, damos sequência à análise partindo de um importante questionamento: ***Como se deu o processo de construção da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?*** Cientes de que essa resposta não se encerra em um único enunciado, optamos por apresentá-la por meio de fragmentos significativos, reconstruindo, em diferentes parágrafos, os caminhos trilhados, as escolhas feitas e os encontros que deram forma a essa experiência. Trata-se de contar uma história viva, coletiva e em constante movimento, cuja composição envolve sujeitos, tempos, contextos e sentidos que se articulam nas práticas e relações construídas no dia a dia do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Diante desse movimento de construção coletiva, torna-se necessário voltar o olhar para os processos que o antecederam e que ajudaram a configurar o contexto em que essa proposta nasce. ***Que movimentos e intenções antecederam a criação dessa proposta coletiva e ajudaram a preparar o terreno para o surgimento dos Territórios Brincantes?*** Para contextualizar os Territórios Brincantes, iniciamos fazendo um recorte histórico a partir de 2016, período que ajuda, de forma mais direta, a explicar o surgimento dessa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. No entanto, é essencial destacar que essa unidade educativa, nos anos anteriores, já

caminhava em consonância com a Secretaria Municipal de Educação, inserindo-se em um movimento de construção da Educação Infantil e, também, de fortalecimento dessa etapa como parte essencial da Educação Básica, consolidando diretrizes que dessem sustentação a uma proposta pedagógica consistente e alinhada às necessidades e objetivos dessa rede educacional do município de Florianópolis SC.

Um primeiro aspecto que emergiu da análise dos documentos desse NEIM, e que nos ajuda a compreender o surgimento da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, diz respeito ao histórico da unidade educativa, que já tinha como prática a mobilização de ações formativas e propostas colaborativas, resultando em diferentes projetos. Até 2016, essa unidade desenvolvia Projetos Coletivos - como o Dia Brincante, o Aniversário Coletivo e o Projeto de Refeitório - e Projetos Estruturais - como Interação/Integração, Literatura, Higiene e Saúde, e Educação Ambiental. Essas iniciativas eram conduzidas com a participação de diversos profissionais, que se organizavam internamente em grupos de atuação ou de forma coletiva nas reuniões pedagógicas, possibilitando a realização dos projetos ao longo do ano letivo.

Em relação a esses projetos, o objetivo era organizar, estruturar e sistematizar o trabalho pedagógico de forma mais coletiva, em consonância com as orientações da época sobre organização pedagógica. Os Projetos Estruturais, que abordavam temas relevantes como Educação Ambiental, Higiene e Saúde, Interação e Integração, foram implantados em 2001. Em 2003, com a eleição de uma nova gestão, os projetos estruturais foram mantidos e ampliados com a inclusão do Projeto de Literatura. Essa forma de organização, pautada no desenvolvimento de propostas de sala e de momentos coletivos, estimulava discussões, aprimoramentos e aprofundamentos teóricos nas reuniões pedagógicas, que contribuíam para a constante reorganização do Projeto Político-Pedagógico. Como registra o próprio PPP (2016, p.9):

Trabalhamos em grupos de estudo e projetos na lógica de que necessitamos desenvolver nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Buscamos dar ênfase à cooperação e não à competição e desta maneira valorizar a diversidade, fato este que irá enriquecer nossas relações e aprendizagens. [...] As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado, pois o que é realmente importante nas pessoas e no espaço educativo é o que difere e não o que iguala.

Embora a unidade já buscasse promover práticas mais integradas, as avaliações dessas experiências apontavam alguns desconfortos. Enquanto as crianças expressavam

o desejo de continuidade destas iniciativas, os adultos apontavam que tais propostas representavam um “trabalho redobrado”, interferindo na rotina, duravam pouco tempo e, muitas vezes, não tinham continuidade que pudesse qualificar os espaços e ampliar as interações e brincadeiras entre diferentes grupos de crianças. Esses incômodos e avaliações impulsionaram o grupo de profissionais a reconsiderar a continuidade desses projetos e a pensar em outras possibilidades de ações pedagógicas. É interessante perceber, a partir dessas reflexões produzidas pelos profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos, o quanto, mesmo com os avanços legais e conceituais no campo da educação infantil, as dificuldades vividas revelam desafios concretos enfrentados pelas instituições no exercício de uma *Pedagogia da Infância* que se equilibre entre os princípios da regulação e da emancipação. Como enfatiza Rocha (2011, p. 367):

A recente história da ampliação dos espaços coletivos como corresponsáveis pela educação das crianças na sociedade urbana contemporânea vem exigindo enfrentamento da definição da função social e educativa desses espaços de educação infantil, bem como dos limites de uma ação diretiva aceitável na formação das crianças em torno do conflito regulação-emancipação.

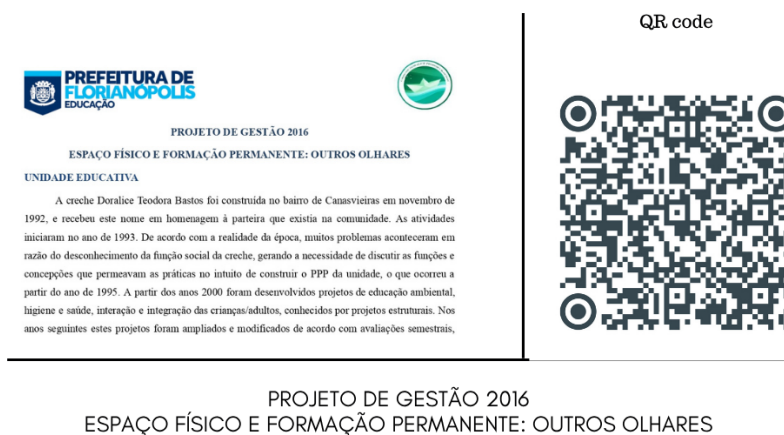
Os documentos e registros analisados permitem perceber que 2017 representa um ponto de virada na trajetória da unidade, quando intencionalidades formativas ganham novo fôlego e passam a orientar intencionalidades ainda mais articuladas e reflexivas. ***De que maneira uma nova gestão reconfigurou o olhar para a formação e para o trabalho coletivo no NEIM Doralice Teodora Bastos?*** Em 2017, a partir do processo democrático de escolha da direção nas unidades educativas da Rede Municipal de Florianópolis (SC), uma nova gestão teve início no NEIM Doralice Teodora Bastos. Um dos objetivos centrais era fortalecer os momentos de formação no interior da unidade, com vistas à qualificação das ações e das relações educativo-pedagógicas. Buscava-se, entre outras intenções, construir um ambiente de formação permanente que possibilitasse repensar os tempos e os espaços da unidade, bem como os projetos coletivos, de modo a dialogarem mais diretamente com os direitos e as necessidades das crianças, priorizando o trabalho coletivo como elemento estruturante de uma prática mais coerente e compartilhada. Essa intencionalidade pode ser identificada no Projeto de Gestão da unidade, que apresentava como meta e objetivos:

[...] a formação permanente dos profissionais dando ênfase a tema que apontem para processos de humanização/respeito e a organização dos tempos, espaços e materiais da unidade, em especial no entendimento de como as crianças se apropriam dele buscando sua identidade e autonomia.

[...] Buscar um espaço de formação permanente, intensificando as ações para que os direitos das crianças sejam concretizados todos os dias, promovendo desta forma a efetivação dos princípios que regem a educação infantil do Município de Florianópolis. (Projeto de Gestão 2016 – Eleições diretas para direção).

Para ampliar o entendimento sobre esse contexto de continuidade, mas também dos novos desafios que se colocavam com a nova gestão, disponibiliza-se a seguir o acesso ao Projeto de Gestão 2016: *Espaço físico e formação permanente: outros olhares*. Esse documento anuncia a intenção de promover estudos e construir novos cenários no NEIM Doralice Teodora Bastos, ajudando a compreender o contexto no qual nasce a proposta dos Territórios Brincantes. O projeto apresenta concepções e diretrizes que reforçam a importância da formação contínua e da reorganização dos espaços e materiais como elementos constitutivos de uma prática pedagógica comprometida com os direitos das crianças. Segue o QR Code que permite o acesso ao documento na íntegra e suas principais intencionalidades.

Figura 11 – QR Code com acesso ao Projeto de Gestão 2016



Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Com base na análise do documento “Projeto de Gestão 2016” do NEIM Doralice Teodora Bastos, é possível observar elementos que antecipam e fundamentam a proposta pedagógica coletiva que viria a ser conhecida, posteriormente, como Territórios Brincantes. O projeto evidencia uma preocupação consistente com a formação permanente das/os profissionais da unidade, compreendida não como ação pontual, mas como um processo contínuo, articulado à organização dos tempos e espaços da instituição. Essa formação está voltada para o fortalecimento de princípios

como a humanização, a escuta e o respeito às crianças, sendo organizada por meio de grupos de estudo, reuniões pedagógicas, avaliações coletivas e participação ativa da comunidade educativa.

Nesse sentido, parece-nos fundamental destacar a relevância de valorizarmos essa intencionalidade formativa, central no projeto de gestão e, por consequência, na proposta coletiva que constitui o objeto deste estudo. Tal perspectiva aponta para a necessidade de mudanças diretamente relacionadas à formação permanente entendida, aqui, como compromisso coletivo de repensar as práticas pedagógicas. Essas inquietações dialogam com as ideias de Nóvoa (1991), que, ao defender a necessidade de uma metamorfose na educação, destaca a importância da formação continuada realizada no interior das próprias instituições, como caminho possível para a transformação do fazer docente. Essa transformação ocorre sempre que professores e professoras se reúnem coletivamente para refletir sobre o trabalho, assumindo a responsabilidade por práticas menos fragmentadas, menos individualizadas e mais coerentes com os contextos em que atuam. Como afirma o autor:

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores. (Nóvoa, 2019, p.206).

Outro aspecto relevante que aparece como central nesse projeto de gestão que nos ajuda a entender os caminhos que essa unidade acabou seguindo nos anos seguintes, que diz respeito a um olhar direcionado a reorganização dos espaços físicos e uma qualificação e valorização das materialidades. Importante também pontuar que esse documento se posiciona a partir de referenciais teóricos sua concepção de criança e de espaços, buscando fundamentar suas escolhas. Nesse sentido, em diálogo com Kramer (2003) reafirma as crianças enquanto sujeitos sociais e situadas historicamente, que produzem cultura e são nelas produzidas, capazes de interferirem e transformarem seus contextos.

Podemos perceber, mais uma vez, um posicionamento intencional desta unidade educativa no enfrentamento de uma realidade desafiadora no que se refere aos tempos e espaços destinados à infância, especialmente no esforço de legitimar e qualificar as experiências vividas pelas diferentes crianças. Nesse contexto, Buss-Simão (2012), ao refletir sobre as relações estabelecidas a partir de uma lógica organizacional coletiva na

educação infantil, alerta para o descompasso ainda presente entre as formas como os adultos e as crianças vivenciam o tempo e o espaço. A autora chama atenção para a “[...] tensão entre a lógica temporal e espacial das crianças e a lógica temporal e espacial da modernidade” (Buss-Simão, 2012, p.273), indicando que esse desencontro ainda precisa ser superado:

Como adultos, temos ainda dificuldades em compreender e legitimar as diferentes formas delas viverem e atuarem no mundo. Suas práticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de simultaneidade, de imprevisibilidade, são na maioria das vezes, tratadas como caos. Cabendo à educação a tarefa de modifica-las, domina-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia, controlar movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos.

Em meio às reflexões sobre o tempo, o espaço e as relações com as crianças, surgia também o desejo de transformar o cotidiano. ***O que levou um grupo de profissionais a transformar inquietações e reflexões em um movimento concreto de estudo e experimentação coletiva?*** Em consonância com as diretrizes estabelecidas no Projeto de Gestão, criou-se um grupo de estudos não obrigatório, voltado às/aos profissionais da unidade que desejassem iniciar um movimento de estudo e reflexão sobre a organização dos espaços coletivos. Esse grupo buscava, simultaneamente, repensar os espaços da unidade educativa e aprofundar o conhecimento sobre novas possibilidades de organização pedagógica na Educação Infantil, que seriam pautadas pelas formações e compartilhamentos de experiências.

Façamos um parêntese nesse ponto, pois aqui se inicia a relação do pesquisador desse estudo, com o NEIM Doralice Teodora Bastos. Convidado a participar desse grupo, mesmo não sendo ainda profissional dessa unidade educativa, o pesquisador passa a contribuir com esse momento formativo, a participar desse momento essencial que vai fomentar e sustentar o início da construção dos Territórios Brincantes.

Inicialmente, a partir do interesse de um pequeno grupo, passaram a se encontrar semanalmente, às vezes a cada duas semanas, durante a pausa para o almoço ou no final da tarde, após o horário de trabalho, conforme a disponibilidade dessas/es profissionais. Definiu-se como principal finalidade pensar novas formas de organizações de tempos e espaços brincantes que pudessem valorizar e qualificar as experiências e as relações das crianças, valorizando os espaços e as materialidades. Esse movimento foi chamado de *Encontros de Formação Docente*.

Importa ressaltar que, mesmo diante do comprometimento das/os profissionais em criar e sustentar momentos de articulação coletiva, tais iniciativas nem sempre encontram respaldo nas condições organizacionais e nas demandas cotidianas da unidade educativa. É contraditório observar que, ao passo em que os documentos orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2022) reconhecem a docência compartilhada como *condição para sua efetivação*, as políticas educacionais pouco garantem, na prática, tempos, espaços e condições institucionais para encontros que favoreçam o trabalho coletivo.

Essas tensões foram evidenciadas na Avaliação Semestral<sup>13</sup>. do primeiro semestre de 2017, período em que emergem os Territórios Brincantes. Os relatos registrados na Avaliação Semestral revelam o esforço das profissionais em participar ativamente da construção de uma proposta coletiva, ao mesmo tempo em que apontam limites estruturais que impactam diretamente a continuidade e a qualidade dessas ações. As professoras destacam:

Venho participando do grupo de formação do qual surgiu a proposta dos territórios. Avalio este momento como muito rico e proveitoso, pois contribuiu para melhorar o aproveitamento de nossos espaços físicos, e proporcionou propostas que envolveram todo o coletivo da creche. Só lamento que poucas profissionais tenham se disponibilizado e demonstrado interesse para participar deste grupo. (Avaliação Semestral ano 2017 Professora A).

Fica difícil avaliar este tópico, pois além de termos poucas reuniões pedagógicas previstas para este ano, perdemos 2 reuniões para as emendas de feriados, sendo que apenas uma delas foi parcialmente recuperada (em meio período). A proposta de calendário que foi enviada pela PMF (prefeitura municipal de Florianópolis) é insuficiente para a demanda de discussões e avaliações que temos na educação infantil. Muitos dos problemas de destaquei nos diferentes tópicos desta avaliação (e provavelmente das avaliações de outras profissionais da creche) seriam facilmente resolvidos se tivéssemos reuniões mensais. Além disso, a qualidade das poucas reuniões pedagógicas que tivemos ficou comprometida pelo excesso de demandas. Ainda assim, percebi o esforço das profissionais para que estes raros momentos fossem bastante proveitosos. (Avaliação Semestral ano 2017 Professora B).

Diante desses relatos, torna-se evidente o descompasso entre o discurso oficial e as condições concretas de trabalho. Como afirma Paulo Freire (1987, p. 78), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A

---

<sup>13</sup> Documento interno da unidade educativa utilizado como fonte avaliativa de cada semestre. Os nomes das participantes foram substituídos por letras para garantir o anonimato.

ausência de tempo, garantido na estrutura organizacional para o diálogo e a partilha compromete a possibilidade de pensar a prática de forma coletiva e crítica. Miguel Arroyo (2006, p. 31) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] a negação do direito de os educadores pensarem, dizerem a sua palavra sobre o seu trabalho, é a negação da sua dignidade profissional”. Assim, torna-se urgente que as políticas educacionais superem uma lógica de responsabilização individual e passem a garantir, de fato, as condições materiais e simbólicas para que o trabalho docente aconteça de forma colaborativa, reflexiva e emancipadora. Nessa direção, Andrade (2023)<sup>14</sup> evidencia que, no contexto da Educação Infantil de Florianópolis, persiste entre as/os docentes a demanda por tempos e espaços institucionais que possibilitem encontros e diálogos coletivos, uma vez que, na prática, esses momentos ainda ocorrem de maneira improvisada e apressada.

É importante destacar que, mesmo sem a participação da maioria das/os profissionais docentes nos encontros iniciais, que deram origem à proposta, os textos, inquietações e questionamentos elaborados por esse pequeno grupo foram, sistematicamente, socializados e debatidos em reuniões pedagógicas. Sempre que possível, buscava-se envolver o coletivo da unidade educativa, mantendo o grupo informado sobre os objetivos, percursos e sentidos em construção, que, segundo a perspectiva do grupo articulador, deveriam ser coletivos. Essa prática de comunicação constante e de escuta ampliada foi fundamental para, ao longo do tempo, consolidar interesses pedagógicos comuns entre a maioria das/os profissionais, fomentando o desejo e a necessidade de transformações nas formas de organização e nas relações estabelecidas no cotidiano da unidade.

Nesse processo de construção coletiva, marcado por escutas, trocas e reflexões, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade (2024, p. 20) aponta que a proposta dos Territórios Brincantes nasce do desejo/necessidade de: i) colocar o brincar em evidência como eixo estruturante do trabalho pedagógico; ii) repensar os tempos e espaços da rotina; iii) valorizar as relações e suas singularidades; iv) construir uma organização

---

<sup>14</sup> A dissertação de Marcela Carolina Zen de Andrade (UFSC, 2023), intitulada *Professoras auxiliares de educação infantil: olhares e vozes das profissionais sobre o processo de constituição da sua docência na rede municipal de ensino de Florianópolis*, também levanta importantes questões referentes aos desafios do compartilhamento entre as/os profissionais docentes.

mais participativa e democrática; e v) promover a sistematização coletiva dos planejamentos. Tais premissas expressam os sentidos que mobilizaram o coletivo na criação de uma proposta alinhada aos valores e compromissos pedagógicos que a unidade educativa passava a construir de forma colaborativa.

Na busca por concretizar essas premissas no cotidiano pedagógico da unidade, o grupo envolvido no processo passou a se aproximar de experiências e concepções educativas que dialogavam com seus anseios e princípios formativos que passaram a ser construído na unidade. Foi nesse movimento investigativo e formativo que algumas referências externas ganharam destaque, contribuindo, significativamente, para a configuração da proposta dos Territórios Brincantes.

Esse movimento de estudo e reflexão não se restringiu ao contexto interno da unidade, mas se ampliou por meio do diálogo com outras experiências pedagógicas reconhecidas por suas ações inovadoras e sensíveis. *Que experiências e concepções de outras instituições inspiraram o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos na criação dos Territórios Brincantes?* Entre as principais propostas que esse grupo de estudo passou a conhecer e investigar, destacaram-se a Escola Casa Redonda, localizada em Carapicuíba, São Paulo; a Escola dos Sonhos, localizada no norte da ilha de Florianópolis SC; a Escola Jardín Fabulinus, situada em General Pacheco, província de Buenos Aires, Argentina; além da abordagem italiana de Reggio Emilia. Essas propostas e inspirações foram mobilizadas a partir dos interesses e das indicações das/dos profissionais docentes, que buscavam conhecer instituições comprometidas com a construção de experiências para diferentes crianças, fundamentadas em organizações coletivas e em ações nas quais crianças de diferentes idades compartilham espaços, tempos e propostas, ampliando repertórios e relações.

Com o intuito de contextualizar as experiências que influenciaram a construção dos Territórios Brincantes, apresentaremos a seguir uma breve descrição de cada proposta educativa. Essas descrições são acompanhadas de referências que possibilitam um aprofundamento posterior, permitindo uma maior aproximação às abordagens que inspiraram o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos.

A Escola Casa Redonda, situada em Carapicuíba, São Paulo, foi fundada no início da década de 1980 pela pedagoga Maria Amélia Pinho Pereira, conhecida como Peo. A instituição é reconhecida por sua abordagem pedagógica inovadora e sensível, voltada para crianças de 2 a 6 anos. Sua proposta educativa se fundamenta na

valorização do brincar como linguagem essencial da infância, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e do autoconhecimento das crianças. Inspirada na cultura brasileira e nas expressões populares, a escola integra elementos como música, dança e contação de histórias ao cotidiano dessa instituição, proporcionando um ambiente rico em experiências significativas. O espaço físico, projetado em formato circular favorece a interação e a liberdade de movimento, estimulando a exploração e a criatividade dos pequenos. Além disso, a Casa Redonda se destaca pela gestão compartilhada entre as/os profissionais, que refletem coletivamente sobre suas práticas, e pela formação contínua das/os educadoras/es, consolidando-se como um centro de estudos comprometido com uma educação infantil humanizada e transformadora.

Figura 12 – QR Code com acesso ao site da Escola Casa Redonda



Para saber mais



---

## ESCOLA CASA REDONDA

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025.

A Escola dos Sonhos, situada no bairro Vargem Grande, no norte da ilha de Florianópolis SC, destaca-se por sua proposta pedagógica inovadora e multirreferencial, integrando metodologias ativas, projetos interdisciplinares e territórios de aprendizagem. Fundada em 2001, a escola oferece uma educação que valoriza a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico das crianças e estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa conectada com o mundo real. Inserida em um ambiente natural de 50 mil m<sup>2</sup>, a Escola dos Sonhos adota uma abordagem inclusiva, sem divisão

por séries, agrupando as crianças/estudantes em núcleos de interesse e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, a escola enfatiza a importância da participação ativa das famílias no processo educativo, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade. Com uma equipe comprometida e em constante formação, a Escola dos Sonhos busca transformar a educação integrando valores como a arte, democracia, inclusão e sustentabilidade centrados nos interesses das crianças e estudantes.

Figura 13 – QR Code com acesso ao site da Escola dos Sonhos



Para saber mais



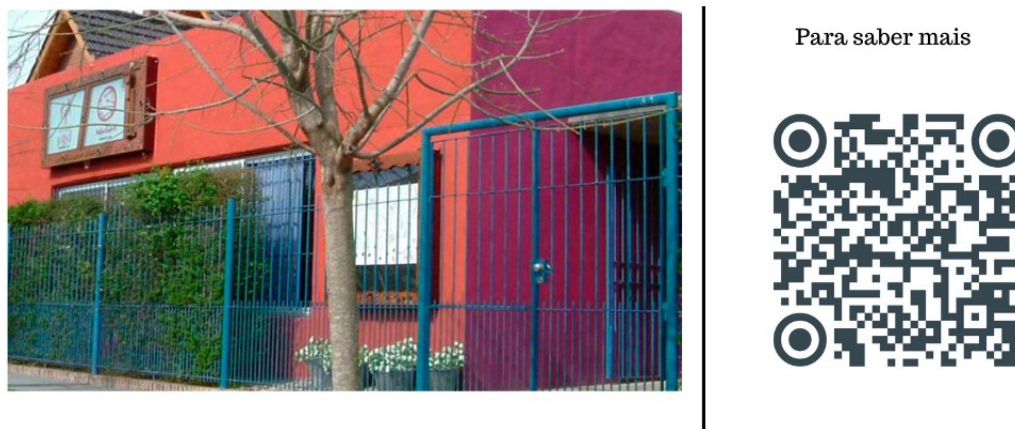
## ESCOLA DOS SONHOS

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

A Escola Jardín Fabulinus, fundada em 1998 em General Pacheco, província de Buenos Aires, Argentina, é uma instituição de Educação Infantil que se destaca pela sua proposta pedagógica inspirada na filosofia das escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália. Concebendo a escola como um espaço de ensino, aprendizagem, relações, comunicação e pesquisa, o Jardín Fabulinus organiza suas práticas por meio de projetos originais, territórios de jogo e exploração, e documentação pedagógica. A escola valoriza a diversidade cultural, a prática política e democrática na educação, bem como a construção coletiva do conhecimento, compreendendo o papel do/a educador/a como um/a agente de investigação permanente. A documentação pedagógica é assumida como ferramenta central para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, tanto

de forma individual quanto coletiva, reforçando o compromisso com uma educação infantil participativa, investigativa e transformadora.

Figura 14 – QR Code com acesso ao site da proposta Jardín Fabulinus



## JARDÍN FABULINUS

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

A abordagem Reggio Emilia, idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi, surgiu na cidade italiana de Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial e é reconhecida mundialmente como uma das propostas inovadoras para a educação da infância. Concebendo a criança como sujeito de direitos, potente, curiosa e capaz de construir seu próprio conhecimento em interação com o meio, com os outros e consigo mesma, a abordagem inaugurou sua primeira escola infantil em 1963, servindo de referência para centenas de creches e instituições de educação infantil na Itália e em diversos países. A proposta combina elementos como o protagonismo infantil, a pedagogia da escuta, o fomento ao pensamento crítico, a centralidade da arte e a valorização da documentação pedagógica como instrumento de visibilidade e reflexão sobre o processo de aprendizagem. Em Reggio Emilia, o ambiente é concebido como participante ativo do processo educativo, sendo organizado de maneira estética, acolhedora e investigativa para instigar a autonomia, a criatividade e a construção coletiva de saberes em um percurso dinâmico, relacional e participativo.

Figura 15 – QR Code com acesso ao site Reggio Children



## ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Fonte: criado pelo próprio autor.

Essas escolas e, suas metodologias diversificadas de trabalho pedagógico, foram “visitadas” pelo fato, de certa forma, dialogarem com a necessidade que o NEIM Doralice Teodora Bastos identificava de repensar a organização pedagógica da unidade, no sentido de colocar a brincadeira em um tempo e espaço privilegiado, que valorizassem, efetivamente, as experiências e interações das crianças. Essas referências contribuíram para a ampliação dos olhares dessas/es profissionais docentes, especialmente, no que se refere à organização dos espaços e às possibilidades de crianças de diferentes idades serem acolhidas pelos mesmos planejamentos.

Cabe destacar, entretanto, que essas instituições inspiradoras situam-se em contextos sociais, culturais e estruturais distintos daquele vivenciado pelo NEIM Doralice Teodora Bastos, pertencente à rede pública municipal. Por essa razão, o grupo de profissionais buscou compreender tais diferenças com cautela, reconhecendo limites e potencialidades, e analisando de que modo essas experiências poderiam ser ressignificadas à luz das necessidades, das condições concretas e da autoria coletiva da unidade. Mais do que reproduzir modelos, tratou-se de aproximar referências para recriá-las de forma situada, coerente com a realidade da comunidade na qual o NEIM está inserido.

Após esse processo de estudos e trocas formativas, o grupo sentiu a necessidade de colocar em prática as ideias que vinham sendo discutidas. Era o momento de experimentar e observar como esses princípios poderiam se concretizar no cotidiano da unidade. *Como as ideias discutidas nos grupos de estudo e inspiradas por outras experiências se transformaram em ação concreta dentro da unidade educativa?* Nesse contexto, apoiado em leituras, estudos e no conhecimento de outras experiências possíveis na Educação Infantil, um pequeno número de professoras/es que integravam o grupo de estudos da unidade articulou-se e organizou, no primeiro semestre de 2017, a primeira vivência concreta de reconfiguração dos espaços, montando um ambiente denominado “Oficina Mecânica”. A proposta tinha como objetivo colocar em prática um planejamento coletivo, ao mesmo tempo em que buscava avaliar sua repercussão, tanto para as crianças quanto, sobretudo, para a equipe de profissionais.

A definição e construção do espaço denominado “Oficina Mecânica” teve origem no planejamento do grupo de estudos, em especial a partir da sugestão de um dos profissionais, que já havia vivenciado experiências similares. Partiu-se da compreensão de que carrinhos, motocas e bicicletas despertavam grande interesse nas crianças e, não raramente, geravam disputas quando disponibilizados nos espaços de parque. Além disso, a criação da oficina permitiria o reaproveitamento de brinquedos sobre rodas da unidade que apresentassem pequenos defeitos. A iniciativa também visava instigar o coletivo da unidade, na perspectiva de que a experiência pudesse ganhar continuidade, caso houvesse o reconhecimento de seu valor pedagógico por parte de todas/os as/os envolvidas/os.

Um documento relevante encontrado, que ajuda a contextualizar essa proposta, datado de maio de 2017, reúne as orientações entregues às/aos profissionais docentes da unidade, com a finalidade de guiá-las/os na vivência e mediação dessa iniciativa de construir um espaço chamado de “Oficina Mecânica”. O material descrevia os principais objetivos da proposta, os momentos previstos como a roda de conversa, o tempo de exploração e a finalização coletiva, além de destacar o papel das/os adultas/os na organização do espaço, na escuta das crianças e no cuidado com os materiais. A proposta, assim estruturada, reforça sua intencionalidade formativa e evidencia a valorização da observação sensível e da construção coletiva. A seguir, apresenta-se esse documento:

Figura 16 – Orientações para vivenciar projeto piloto “Oficina Mecânica”, 2017.

**PROJETO PILOTO: OFICINA MECÂNICA**  
**ORIENTAÇÕES AOS PROFESSOR@S E CRIANÇAS**

\*PROPOSTA PENSADA PARA VALORIZAR 03 MOMENTOS:

1) RODA DE CONVERSA E APRESENTAÇÃO DESSE CONTEXTO:

IMPORTÂNCIA E CUIDADOS COM OS MATERIAIS DESTE ESPAÇO  
ESPAÇO COLETIVO PARA TROCAR, EMPRESTAR E BRINCAR  
OBSERVAR COMO ESTÃO COLOCADOS OS MATERIAIS  
O QUE SE FAZ NUMA OFICINA?

2) BRINCAR E EXPLORAR OS MATERIAIS:

OBSERVAR O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO INVENTANDO  
MEDIAR SITUAÇÕES E IR REORGANIZANDO OS MATERIAIS

3) QUARDAR OS MATERIAIS E CONVERSAR EM RODA

GUARDAR OS MATERIAIS.  
RECONHECER QUE NEM TUDO VAI FICAR EXATAMENTE NO LUGAR.  
ADULTO ORIENTA E ACOMPANHA ESSE MOMENTO.  
FINALIZAR COM UMA RODA SOCIALIZANDO O QUE FOI LEGAL E O QUE PODERIA  
MELHORAR NESSA BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.

OBS: Além do brincar, queremos que as crianças e adultos se responsabilizem por esse espaço, mas sabemos que isso é um aprendizado, que é diferente de criança pra criança, e que o papel do adulto é ir mediando todas essas situações, que é diferente de ficar cobrando deles.

**TAREFA**

REGISTRO: CADA GRUPO TERÁ QUE TIRAR UMA FOTO DE CADA MOMENTO:

- Roda inicial.
- Crianças brincando (sozinha ou coletivamente)
- Roda final.

**OBS:** Esse espaço de oficina ficará todo mês de maio disponível as crianças, agende um horário para seu grupo.

Fonte: Acervo do NEIM Doralice Teodora Bastos.

O espaço foi disponibilizado para que diferentes grupos de crianças da unidade pudessem brincar, sendo sua utilização organizada mediante um sistema de agendamento de horários, no qual, as/os profissionais docentes reservavam o tempo

para que seu grupo de crianças vivessem essa experiência. A intenção do grupo de estudos era sensibilizar outras/os profissionais, demonstrando que, coletivamente, seria possível criar e qualificar os espaços e as materialidades, favorecendo o reconhecimento e o engajamento das crianças nesse contexto. As imagens abaixo ajudam a materializar como foi pensada essa experiência:

Figura 17 – Espaço Oficina Mecânica



Fonte: acervo da unidade, com base no ano de 2017

Figura 18 – Crianças brincando na Oficina Mecânica (a)



Fonte: acervo da unidade, com base no ano de 2017

Figura 19 – Crianças brincando na Oficina Mecânica (b)



Fonte: acervo da unidade, com base no ano de 2017

Esse projeto-piloto foi concebido para ser um espaço brincante, destinado à experimentação por diferentes grupos de crianças, um de cada vez, de forma que a experiência pudesse ser registrada e avaliada por todas/os as/os que ali passassem. É importante destacar que a intencionalidade, a organização e a escolha das materialidades foram estruturadas de maneira conjunta pelas/os participantes do grupo de estudos, ainda que todas\os profissionais da unidade tenham sido convidadas/os a participar.

Após a vivência dessa experiência, de maneira geral, a proposta recebeu avaliações positivas por parte das/os profissionais docentes da unidade, especialmente no que diz respeito ao interesse demonstrado pelas crianças e às contribuições do planejamento coletivo, tanto pela qualidade das ideias e materialidades mobilizadas quanto pela partilha de responsabilidades na organização do ambiente. Essa percepção ficou evidente na avaliação realizada ao final do semestre de 2027, quando o coletivo de profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos foi convidado a analisar esse projeto-piloto.

As considerações das/os profissionais docentes sobre a iniciativa Oficina Mecânica foram extraídas do documento avaliativo do final do segundo semestre de 2017, elaborado como parte do processo coletivo de reflexão sobre os diversos aspectos da dinâmica pedagógica da unidade. Nesse material, construído a partir das contribuições individuais e sistematizado em forma de um resumo avaliativo, constam

impressões, análises e sugestões referentes ao funcionamento desse espaço experimental. As falas a seguir, apresentadas e discutidas pelo coletivo em reunião pedagógica, revelam percepções que ajudam a compreender os sentidos atribuídos à proposta pelos sujeitos diretamente envolvidos em sua construção e vivência.

Figura 20 – Recorte do documento avaliativo da unidade (2º semestre de 2017)

<b>18. AVALIAÇÃO: TERRITÓRIO (Oficina Mecânica)</b>
<p>Parabenizo o projeto da oficina de mecânica e elétrica realizada no deck, dá para pensar em outros projetos e oficinas nos espaços da unidade.</p>
<p>Percebo que é um espaço alternativo e muito legal, mas tem sido pouco procurado pelas professoras. Será que não tem sido por ter mais uma cobrança de registrar toda vez que vamos naquele espaço.</p>
<p>Excelente oportunidade de envolvimento, participação e divisão de tarefas e responsabilidades...</p>
<p>Devemos continuar com novidades...</p>
<p>Parabenizo! Sugestão de cuidar para não virar um depósito esse lugar, novamente deveríamos rever para que as crianças brincassem mais, percebo que antes eles aproveitavam mais este espaço.</p>
<p>Espaço interessante que promove muitas vivências. Não deve ficar atrelado ao registro sempre que formos lá.</p>
<p>Parabenizo a dedicação dos que participam do grupo de estudos. A participação do Charles de outra unidade; os registros.</p>
<p>Muito bom. Uma proposta diferenciada muito boa para as crianças. Penso que devemos continuar com esse espaço, diversificando a cada mês/bimestre pois é muito significativo para as crianças.</p>
<p>Iniciou com uma excelente proposta para novas experimentações, criando novas possibilidades de brincadeiras..., mas infelizmente acabou virando um depósito de coisas mal organizadas no final... Penso nesse espaço como ótimo para cenário de teatro, que deve ser mais explorado na creche e as crianças adoram.</p>
<p>Um ambiente em que as crianças gostaram de participar, explorar, realizarem suas próprias descobertas. Parabéns as profissionais que estiveram envolvidas com o planejamento e execução deste espaço.</p>
<p>Um espaço mágico e muito bem aproveitado pelas crianças.</p>
<p>Muito bem estruturado e planejado para elas criarem, pensarem e explorarem.</p>

Gostaria de participar da construção e planejamento dos próximos!

É, precisa ser mais diversificado, pois todos já foram bem explorados pelas crianças.

Foi uma ideia muito boa e deve continuar. Buscar inspiração para o segundo semestre.

Ótimo, deveríamos pensar em mais espaços assim. A dificuldade está no cuidado, pois no momento do parque não existe a cobertura de nenhum profissional lá na oficina.

Excelente ideia de um novo e criativo espaço para que as crianças desenvolvam a imaginação.

Ótimo resultado do grupo de estudos/formação. Percebi, pelos registros que li do uso deste espaço, que profissionais e crianças aproveitaram e se sentiram responsáveis por este espaço. Espero que consigamos organizar novos territórios, e que mais profissionais se envolvam em sua construção.

Experiência e aprendizado para nossos pequeninos em formação.

Os territórios são interessantes geram expectativas para as crianças, e propiciaram momentos de interação e diversão. O grupo 4 gostou tanto da oficina que frequentemente vem para o espaço e ficam explorando os objetos disponibilizados. Mas é um espaço que precisa de atenção pois as crianças acabam ficando sozinhas e carregando para o parque e para a sala os brinquedos que gostam e o fato de estarem sozinha me preocupa pois podem se machucarem. Sugiro a criação de um posto onde o espaço ficaria mais organizado e as crianças não ficariam sozinhas para brincarem, pois quem está responsável pelo espaço da goiabeira não dá conta dos dois espaços.

Muito legal, porém observo que algumas profissionais após usarem com as crianças os materiais ficam fora do lugar ou desorganizado. ... Penso que deva ser mais usado inclusive com outras propostas....

Uma proposta para levar a todos os profissionais.

Foi bastante divertido para nossos pequenos explorar este novo ambiente confesso que estava receosa por achar que eles poderiam se machucar, mas não foi bem tranquilo e eles adoraram.

Fonte: Avaliação Interna (2017), acervo do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Os relatos presentes no documento avaliativo permitem observar que o envolvimento das crianças foi apontado como um aspecto central, destacando o caráter investigativo, criativo e autônomo promovido pela organização do espaço e das materialidades. Ao mesmo tempo, surgem observações críticas relacionadas à

necessidade de maior organização, ao cuidado com os materiais e à presença constante de profissionais para garantir a segurança e o acompanhamento das vivências. As falas também evidenciam a potência do trabalho coletivo e a valorização das/os profissionais envolvidas/os na construção da proposta, ao passo que indicam a importância de ampliar a participação de toda a equipe para dar continuidade e qualificar as propostas com as crianças da unidade educativa.

Ao evidenciar, tanto os acertos, quanto os desafios enfrentados na implementação inicial da Oficina Mecânica, o documento contribui para situar que a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* foi sendo construída e reconstruída com base em relações e reflexões coletivas. É importante destacar que o exercício de pensar, refletir e avaliar, coletivamente, constitui-se, ao mesmo tempo, como um desafio e uma riqueza, configurando-se como um território de disputas, dialógico, crítico e formativo. Como já indicava Madalena Freire (2003, p.7), “[...] a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente”. Esses diferentes relatos ajudam a revelar o contexto inicial da proposta, valorizando os múltiplos olhares e evidenciando tanto a potência quanto a complexidade de construir-se e reconhecer-se no coletivo.

Outro registro dessa experiência singular também foi encontrado no jornal interno "Dodô Notícias", de maio de 2017, veículo que, mensalmente, socializava com as famílias ações pedagógicas da unidade. Segue abaixo o relato e imagem desse informativo:

Finalmente chegou o dia da Turma da Gratidão (G2A) brincar no cantinho da Oficina Mecânica, montado no deck ao lado do refeitório. Após algumas orientações das professoras, as crianças correram para as motocas e carrinhos e aos poucos foram criando novas possibilidades de brincadeiras. Além de conhecer o uso de algumas ferramentas e aparelhos, reforçamos a importância de dividir os brinquedos e esperar a sua vez. Com a proximidade do horário da janta, a brincadeira passou a ser encerrada, e embora as crianças não quisessem sair daquele maravilhoso espaço, todas ajudaram na sua organização. Percebemos que nem tudo o que parece perigoso, o é de fato. É possível dispormos materiais usados por adultos para enriquecer o repertório das brincadeiras infantis. Com organização e orientação muitas vivências são possíveis para o amplo desenvolvimento infantil. Só é preciso comprometimento do adulto e uma dose de paciência para observar, se tranquilizar e ver que o resultado é encantador e enriquecedor para as crianças. Parabéns pela iniciativa dos que organizaram este espaço! O grupo da Gratidão agradece a oportunidade. (Registro das Professoras do Grupo 2ª, jornal Dodô Notícias, maio 2017).

Figura 21 – Jornal Dodô Notícias



Fonte: acervo da unidade, jornal de maio de 2017

Esse movimento experiencial e a continuidade do grupo de estudos, impulsionado, principalmente, pelas leituras de textos e pelas discussões realizadas, alinhado e em parceria com a equipe diretiva do NEIM, passou a integrar de forma mais efetiva as reuniões pedagógicas ao longo do ano de 2017. Esses encontros foram fundamentais para que conceitos como planejamento individual e coletivo, organização dos espaços, qualidade dos materiais, estética, brincadeiras e interações fossem discutidos, valorizados e repensados por todo o coletivo da unidade.

Nesse primeiro momento, esses processos formativos tinham como intencionalidade ampliar olhares sobre conceitos importantes no contexto da Educação Infantil, pensando na sua contribuição para o planejamento individual de cada

professor/a, pois ainda não havia uma decisão e orientação de caminhar em direção aos planejamentos conjuntos para todas as crianças da unidade.

É possível conceber que, esse movimento formativo da unidade, já estava fortalecendo um olhar para o planejamento a partir de conceitos essenciais para pensar a organização dos espaços, tanto das salas de referência quanto fora delas, da importância da qualidade dos materiais, dos desafios de construir planejamentos brincantes provocadores de relações e experiências. Percebemos que essa unidade Educativa tinha a preocupação que esses conceitos essenciais dialogassem com o conjunto de documentos orientadores da Educação infantil do município de Florianópolis, a própria Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, (2022, p. 107) reforça:

A organização do cotidiano implica pensar na estruturação de um tempo que é coletivo, mas que necessita dialogar com as temporalidades, singularidades das crianças, tanto no que se refere aos seus ritmos, como na intencionalidade com que elas vivem e experienciam suas interações consigo, com os outros, com o espaço e suas materialidades. [...] Os espaços das unidades podem reconhecer e potencializar essa multiplicidade através de uma organização que possibilite as ações e relações das crianças de forma diversa e múltipla, entre elas, com as profissionais e com o próprio ambiente.

Nesse percurso, ainda em 2017, a unidade, em parceria com a comunidade educativa, empreendeu esforços para diversificar e ampliar as materialidades brincantes, além de melhorar a estrutura dos espaços coletivos. Um exemplo dessas iniciativas foi a aquisição, no segundo semestre, de um container destinado ao armazenamento de diferentes materiais, que contribuíssem para sustentar novas possibilidades de ações pedagógicas com as crianças. Essa estrutura atendia tanto a um desejo da nova gestão (consta no plano de gestão de 2016) quanto a uma necessidade apontada pelo coletivo, devido às limitações dos espaços físicos da unidade.

Esse container foi adquirido a partir do envolvimento de profissionais docentes em conjunto com a comunidade educativa dessa unidade, inclusive com envolvimento do Conselho de Escola, que a partir de ações coletivas conseguiu arrecadar o valor desse bem material, que foi comprado pela Associação de Pais e Professores (APP) com anuência da Secretaria da Educação. Atualmente, ainda é utilizado como um depósito de materialidades brincantes para acesso de todas/os as/os profissionais e, por consequência, para todas as crianças. Podemos perceber que tanto as questões pedagógicas, quanto as estruturais caminhavam para ações mais integradas, que

direcionaram para essa nova organização de trabalho coletivo. Seguem imagens desse container:

Figura 22 – Container de Materialidades Brincantes (lado de fora)



Fonte: registro do autor com base no ano de 2025

Figura 23 – Container de Materialidades Brincantes (lado de dentro)



Fonte: registro do autor com base no ano de 2017

Figura 24 – Container de Materialidades Brincantes (lado de dentro)



Fonte: registro do autor com base no ano de 2025

É interessante ressaltar, mais uma vez, como os conceitos relacionados à organização dos espaços e às materialidades passam a ser repensados e valorizados no processo de reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nesta unidade educativa. Esses elementos passam a ser compreendidos como fundamentais tanto para a construção do planejamento quanto para a qualificação das experiências vividas pelas crianças. Essa compreensão está explicitada no Projeto Político-Pedagógico da unidade, que ajuda a evidenciar o olhar das/os profissionais docentes para a importância dos espaços na garantia de uma educação de qualidade:

Na Educação Infantil, o espaço está inserido num contexto social e acolhedor das diferentes culturas, possui uma estrutura física diferenciada ao atender as intencionalidades pedagógicas. Ele carrega elementos e concepções fundamentais no desenvolvimento integral da criança, como as brincadeiras e interações através dos atos indissociáveis de cuidar e educar (BRASIL, 2010). Por isso, faz-se necessário assimilar a importância do espaço na aprendizagem da criança, seja ele interno ou externo, e contemplá-lo no fazer docente como um elemento curricular, no qual as crianças interagem com ele e com as professoras e professores responsáveis por sua composição, utilizando-o como *terceiro educador* (GANDINI, 2016). (PPP, 2024, p.17).

As reflexões e experimentações realizadas ao longo de 2017 abriram caminho para um novo momento na unidade: o de articular o planejamento não apenas como registro de intenções “individuais”, cada um pensando seu grupo de atuação, mas como construção compartilhada para as diferentes crianças do NEIM Doralice Teodora

Bastos. *Como o coletivo da unidade transformou as experiências iniciais em um novo modo de planejar, pensar e viver à docência na Educação Infantil?* Após as primeiras experiências e ações concretas, incluindo formações, reuniões e avaliações, os/as profissionais docentes manifestaram interesse em organizar um planejamento conjunto, de forma coletiva no final do segundo semestre de 2017. O objetivo era que as/os diferentes profissionais da unidade fossem responsáveis pelo planejamento, organização e registro de espaços brincantes, capazes de ampliar as relações das crianças com a natureza, os objetos e as culturas infantis. Decidiu-se que esses espaços seriam organizados no ambiente externo, permitindo que todas as crianças da unidade, de diferentes grupos, pudessem interagir, experimentar e investigar, simultaneamente, essas propostas pedagógicas.

As temáticas e materialidades desses espaços foram planejadas, coletivamente, durante uma reunião pedagógica, em pequenos grupos. Cada grupo assumiu a responsabilidade por um contexto brincante, identificando formas de comunicação e estruturação para viabilizar sua montagem. Essa organização e os diferentes espaços resultantes eram, nesse primeiro momento, apenas chamados de *Território*. Conforme consta no PPP (2024, p. 16) do NEIM Doralice Teodora Bastos, esse termo era utilizado pelas autoras argentinas Dubovik e Cippitelli (2016) como uma metáfora para pensar os espaços educativos. Segundo as autoras:

O termo território é usado como metáfora, já que consideramos o território como um espaço a se conquistar, a se construir. Um território visto como uma grande paisagem construtiva, onde tudo o que existe nele se comunica. Assim, é associado à construção de identidades compartilhadas e entendido como lugar, sendo 'lugar' um espaço atravessado pelos afetos (Dubovik; Cippitelli, 2016, p. 03).

Inicialmente, a partir da noção de território, a organização também era denominada por alguns profissionais como Território do Brincar. Esse conceito, em certa medida, se inspirava no Projeto Território do Brincar, que há anos desenvolve um trabalho relevante de pesquisa, documentação e difusão das culturas das infâncias no Brasil. Ainda que esse nome tenha sido utilizado, em um primeiro momento, com o tempo passou a gerar questionamentos e confusões em relação ao projeto já existente, o que levou a unidade a repensar essa denominação. Para saber mais sobre o Projeto Território do Brincar, coordenado pela educadora Renata Meirelles e pelo

documentarista David Reeks, disponibilizamos a seguir um QR code com mais informações:

Figura 25 – site oficial do Projeto Território do Brincar



SITE OFICIAL DO PROJETO TERRITÓRIO DO BRINCAR

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Esse momento de nomeação marca um passo importante na consolidação da proposta, pois traduz concepções que vinham sendo experimentadas e compartilhadas coletivamente. ***De que maneira a escolha do nome Territórios Brincantes traduz o modo como o grupo compreende o brincar, o espaço e à docência coletiva?*** Nesse sentido, é importante destacar que, embora atualmente o NEIM denomine essa Organização Pedagógica Coletiva como Territórios Brincantes, essa nomenclatura foi sendo construída e gradualmente apropriada pelo coletivo ao longo do tempo, sendo oficialmente reconhecida em 2019. Na escolha do nome, a palavra *Território* remete a um conceito de base geográfica, simbolizando um espaço delimitado e, intencionalmente, organizado. Já o termo *Brincante* enfatiza o brincar como princípio estruturante da proposta pedagógica da unidade.

Assim, no mês de novembro de 2017, o coletivo da unidade coloca em prática a construção dos primeiros *Territórios*, planejados coletivamente por todas/os profissionais docentes, para todas crianças do Neim Doralice Teodora Bastos. Foram pensados e organizados 7 espaços assim denominados:

Figura 26 – Território Fazedor de Comida



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 27 – Território Caminhos de Afetos



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 28 – Território Eu Pequeno



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 29 – Território Engenharia Infantil



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 30 – Território Meu Quintal



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 31 –Território Mundo dos Carrinhos



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 32 – Território Pedacos da Natureza



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Em 2018, a partir das experiências coletivas de 2017, na 1ª reunião de planejamento do ano letivo, o grupo de profissionais docentes decide adotar os Territórios Brincantes como uma nova Organização Pedagógica Coletiva, assumindo que essa experiência coletiva poderia ter continuidade e deveria ser estruturada dentro do contexto da unidade educativa. Nessa nova abordagem as ações pedagógicas seriam também planejadas coletivamente, visando promover maior interação entre os diferentes grupos de crianças e melhora na qualidade dos espaços brincantes. Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade:

Tinha-se como objetivo ir além de uma organização coletiva por projetos pontuais. Com base nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, buscou-se construir uma metodologia que pensasse os tempos e os espaços da unidade criando uma organização de trabalho. Nesse sentido, as relações, o brincar, a estética, a qualidade dos materiais, a experimentação e a investigação passariam a ser a balizadores da essência do planejamento e da documentação pedagógica. (PPP, 2024, p.18).

Com o encaminhamento das/os profissionais no sentido de dar continuidade e aprofundar as ações coletivas, foi delimitada, já no início do ano letivo de 2018, a necessidade de seguir com estudos que atendessem às demandas e indicações levantadas. Essas necessidades emergiram da avaliação semestral realizada ao final de 2017, que apontou desafios a serem superados após a vivência inicial com os

*Territórios*. Esse movimento ganhou destaque no PPP da unidade, que apresenta alguns aspectos fundamentais que motivaram a continuidade dessa proposta coletiva:

Em 2018 colocou-se como desafio estruturar os “Territórios Brincantes” dentro da rotina da unidade, repensando-se os tempos e espaços de brincar, avaliando-se os desafios e o papel do professor na construção dos planejamentos coletivos. Assim, os Territórios Brincantes nascem da necessidade/desejo de: Trazer o brincar em destaque (eixo organizador do trabalho); repensar os tempos/espaços (rotina); valorizar as relações e a singularidades (interações); Organização mais participativa e democrática; Sistematização coletiva dos planejamentos. (PPP, 2024, p. 20).

Para além da necessidade de estudos, esse coletivo aponta também para a importância de qualificar os espaços externos. A experiência com os primeiros territórios evidenciou demandas concretas por melhorias na qualidade dos ambientes e nas estruturas básicas, de modo a facilitar sua organização e complexificação. É interessante destacar que esse movimento nasce tanto de uma preocupação quanto de uma necessidade de discutir e ressignificar os usos do lado de fora da instituição, frequentemente, negligenciado no cotidiano pedagógico. As imagens produzidas ao longo dos anos evidenciam essa transformação: é possível observar que as/os profissionais da unidade, movidas/os por uma intencionalidade coletiva, passaram não apenas a olhar com mais atenção para esses espaços, mas também, a se responsabilizar por eles de maneira mais atuante e crítica.

A partir da vivência concreta dos territórios, novas necessidades foram sendo identificadas, dando origem a ações efetivas da comunidade educativa, que passou a repensar e reconstruir a própria estrutura da unidade de forma contínua, em um processo reflexivo e avaliativo, sustentado pela observação e socialização dos diferentes olhares.

As transformações físicas e organizacionais ocorridas na unidade evidenciam o quanto os espaços se tornaram expressão de um modo de pensar e fazer a docência. Elas traduzem um modo de compreender o espaço como expressão de uma pedagogia construída coletivamente, em diálogo com as experiências, com o tempo e com as relações que foram sendo construídas nesse processo. ***O que as transformações dos espaços ao longo dos anos revelam sobre o amadurecimento dos Territórios Brincantes e sobre a cultura pedagógica da unidade?*** Com a intenção de evidenciar essas transformações vividas pelos espaços ao longo do tempo, apresentamos na sequência um conjunto de imagens que contribuem para tornar visíveis essas mudanças. Por meio desse recurso imagético, buscamos mostrar como alguns espaços se

configuravam no início da proposta coletiva dos Territórios, em 2017, como foram sendo ressignificados ao longo dos anos e, por fim, como passam a assumir outras roupagens, quando compreendidos como Territórios Brincantes. As imagens revelam modificações que emergem das vivências, reflexões e ações do coletivo da unidade educativa. Iniciamos com o espaço denominado pela unidade de *Meu Quintal*.

Figura 33 – Espaço Meu Quintal, ano de 2017



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, mutirão e festa da família, 2017

Figura 34 – Espaço Meu Quintal. ano de 2025



Fonte: imagem capturada pelo próprio autor.

Figura 35 – Espaço Meu Quintal: Território dos dinossauros



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, setembro de 2019

Na sequência mostramos o Território dos Carrinhos, que foi passando por diferentes transformações, inclusive no seu entendimento enquanto conceito, hoje é chamado de Espaço Construção e Construtividade:

Figura 36 – Território Mundo dos Carrinhos



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 37 – Território dos Carrinhos



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2018

Figura 38 – Espaço Construção e Construtividade, ano de 2022



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, junho de 2022

Por fim compartilhamos imagens do espaço Casinha, hoje denominado Eu e a Casa, que também foi sendo reestruturado com o passar dos anos:

Figura 39 – Território Fazedor de Comida



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, novembro de 2017

Figura 40 – Construção de uma nova “casinha”



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, outubro de 2018

Figura 41 – Espaço Eu e a Casa – Território Pararia da Dodô



Fonte: Arquivo fotográfico da unidade, outubro de 2024

As imagens reunidas no documento revelam de forma sensível e concreta como os Territórios Brincantes se enraízam na organização dos espaços, assumindo um papel estrutural na proposta pedagógica da unidade. Os diferentes ambientes apresentaram, ao longo do tempo, sucessivas transformações, incorporando elementos naturais, novas possibilidades de exploração e condições que ampliam o brincar, a convivência e as experiências das crianças. Esse processo evidencia que os territórios não são espaços prontos, mas campos vivos de transformação, construídos no entrelaçamento entre a prática, a reflexão e o planejamento coletivo. Esses exemplos reforçam que os espaços, mais do que cenários, são territórios construídos por uma comunidade educativa que planeja, vivencia e transforma, sustentando uma estrutura alimentada pela qualidade dos ambientes, por seus contextos e pela intencionalidade pedagógica compartilhada.

Vale destacar que o movimento realizado pelo NEIM Doralice Teodora Bastos, ao repensar a dimensão estrutural da unidade a partir da necessidade de reorganizar os espaços e materiais, dialoga com necessidades já apontadas por outros estudos que evidenciam a urgência em superar modelos arquitetônicos e organizacionais

padronizados. Em consonância com essa perspectiva, Frago e Escolano (2001, p. 41) já argumentavam:

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Segundo os autores, esses elementos expressam modos específicos de estar, agir e se relacionar, revelando como o ambiente escolar educa de maneira sutil, mas poderosa. Nessa mesma direção, Broering (2014), ao pesquisar os espaços da própria Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (SC), destaca a necessidade de uma maior aproximação entre arquitetos e pedagogos, ao constatar que os espaços e as materialidades “[...] acabam se transformando em elementos que preservam e conformam uma concepção de educação infantil quando não permitem que outras concepções sejam postas em prática ou não lhes dão suporte” (Broering, 2014, p. 388). Assim, pensar criticamente o espaço físico da educação infantil é também assumir uma postura pedagógica comprometida com práticas mais coerentes com os direitos e necessidades das crianças.

A proposta dos Territórios Brincantes, ao emergir nesse contexto, revela não apenas um esforço coletivo de transformação, mas também o desafio de consolidar uma estrutura que já deveria ser assegurada por políticas públicas comprometidas com as especificidades da Educação Infantil. Trata-se de um processo que requer diálogo com os saberes das/os profissionais, das famílias e das próprias crianças que habitam, cotidianamente, esses espaços, reconhecendo que a construção de ambientes educativos qualificados é também um exercício político, relacional e formativo.

Outro aspecto particularmente interessante e, ao mesmo tempo desafiador, que essa comunidade educativa conseguiu enfrentar de forma sensível e comprometida diz respeito à responsabilidade coletiva pelos espaços comuns da unidade. Em vez de tratarem os ambientes externos como espaços periféricos ou de uso secundário, o coletivo passou a reconhecê-los como parte essencial do cotidiano das crianças e, portanto, como territórios educativos que exigem cuidado, presença e planejamento com intencionalidade pedagógica. Essa mudança de olhar implicou, não apenas na manutenção física desses espaços, mas na criação de contextos significativos de

aprendizagem, em diálogo com a natureza, com os materiais disponíveis e com as indagações e processos investigativos das crianças. Assumir essa corresponsabilidade significou valorizar as múltiplas possibilidades de experiências curriculares. Trata-se de uma escolha política e pedagógica que afirma o currículo como experiência viva e situada, construída a partir de princípios compartilhados, escutas sensíveis e interesses coletivos.

Assim, o ano de 2018 foi fundamental, tanto para a construção dos princípios que embasam essa proposta, quanto para a continuidade dos processos formativos e para as reorganizações dos tempos e espaços do NEIM Doralice Teodora Bastos. Em abril de 2018, ocorreu o primeiro ciclo dos Territórios Externos, agora definidos e estruturados como uma *Organização Pedagógica Coletiva* da unidade educativa. É importante destacar que toda a estruturação e conceituação dos Territórios Brincantes foi sendo construída ao longo do próprio processo de desenvolvimento dessas propostas e, como já mencionado anteriormente, em um percurso desafiador e inovador para a grande maioria das/os profissionais. O planejamento coletivo, por si só, já se colocava como uma complexidade a ser enfrentada, pois ocorria durante as reuniões pedagógicas e era complementado e finalizado em encontros pontuais, conversas via WhatsApp e com o apoio de diferentes profissionais envolvidas/os.

Ainda no que se refere às reuniões pedagógicas, é importante reforçar o papel fundamental que esses encontros assumiram, não apenas no início da proposta dos Territórios Brincantes, mas também como espaços permanentes de formação, reflexão e ampliação de olhares entre os diferentes profissionais da unidade. Embora possa parecer evidente que tais reuniões sejam conduzidas sob essa perspectiva, muitos relatos de profissionais que ingressaram posteriormente na unidade apontam que, em outras realidades, é comum que esses momentos se limitem a encaminhamentos administrativos.

Uma questão provocadora seria saber o que atravessa as pautas das reuniões pedagógicas nas unidades de Educação Infantil? Nesse sentido fomos buscar *quais temas e intencionalidades atravessam as pautas dessas reuniões pedagógicas e revelam a identidade formativa construída no NEIM Doralice Teodora Bastos?* Na intenção de compreender a relevância desses encontros na consolidação da proposta, localizamos algumas pautas dos anos de 2018 e 2019, período inicial dessa organização coletiva. Embora pontuais, tais documentos revelam a recorrência da temática dos

Territórios Brincantes nos primeiros anos de sua construção, contribuindo para entender como a unidade conseguiu estruturar uma outra lógica de planejamento e de relações no cotidiano pedagógico. Como forma de ampliar essa visibilidade, apresentamos a seguir um modelo de pauta e disponibilizamos as demais por meio do QR Code abaixo.

Figura 42 – Pauta da reunião pedagógica NEIM Doralice Teodora Bastos (23/11/2018)

**REUNIÃO PEDAGÓGICA**

**Pauta: Assuntos Pedagógicos**  
**Planejamento Coletivo**

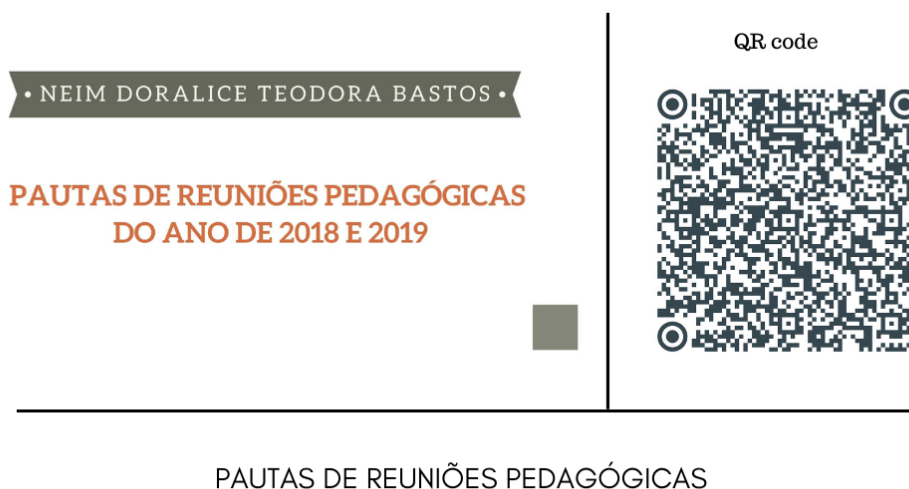
23/11/2018

- Socialização dos registros;
- Planejamento dos próximo dias de territórios.
- Lista de espaços
- Caderno amarelo: registro coletivo contar como foi.
- Planejamento coletivo – socialização das ideias
- Sugestão para dias de não território: salas com mini territórios? “o que eu posso preparar /organizar na sala para os dias de chuva!”

Fonte: Acervo documental do NEIM Doralice Teodora Bastos, pasta 2018.

Segue, a partir do QR code o acesso às pautas de reuniões pedagógicas encontradas dos anos de 2018 e 2019 que nos dá uma percepção do quanto esse processo foi estruturado a partir de momento formativos:

Figura 43 – QR Code com acesso a pautas de Reuniões Pedagógicas ano 2018



Fonte: criado pelo próprio autor, a partir das pautas encontradas no drive da unidade, 2025.

Outro material encontrado, que ajuda a contextualizar esse percurso inovador desse coletivo, foi o interessante relato da professora de Educação Especial, vinculada a sala multimeios<sup>15</sup> Sulisia Westphal, que foi publicado num jornal<sup>16</sup> da cidade de Curitiba/SC, em 25 junho 2018. Na reportagem, a professora relata sua percepção, dessa proposta coletiva ao participar de uma Reunião Pedagógica no NEIM Doralice Teodora Bastos:

Mais uma vez fui surpreendida pela criatividade coletiva dentro de uma Creche Municipal no norte da Ilha de Santa Catarina: A Creche Doralice Teodora Bastos. Faz menos de um mês em que participei de um momento na Reunião Pedagógica desta Unidade, quando pela primeira vez ouvi professores dialogando sobre o planejamento dos “Territórios” no espaço da Creche. Discutiam o que deveria estar disponibilizado em cada espaço, ou seja, em cada território, e quais seriam as temáticas. Metodologia que envolve toda a Unidade do planejamento à execução: organização, acompanhamento das crianças, limpar e guardar diários. (Jornal Eletrônico: ASEMANA, Curitiba, 25 de junho de 2018).

<sup>15</sup> O Art. 7º da Portaria no 122/2016, diz que: As Salas Multimeios são espaços localizados nas unidades educativas polo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta Atendimento Educacional Especializado Em cada sala multimeios atuam professores de Educação Especial e, conforme a demanda de estudantes com surdez um professor de libras. Parágrafo único: as unidades educativas pólo são responsáveis por unidades educativas de abrangência da rede municipal de ensino de Florianópolis e instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação.

<sup>16</sup> Para ler a notícia completa seguir este link:

<https://asemanacuritiba.com.br/opiniao/conexao/territorios-na-educacao-infantil-1-2076503/>

É significativo mencionar, o movimento que emerge em 2018, como consequência da dimensão coletiva assumida por esse grupo de profissionais a partir das experiências de planejar e organizar os Territórios Brincantes (realizados no espaço externo), foi o movimento de diferentes professoras e professores em estruturar ações integradas também nas salas de referência de cada grupo, durante as semanas em que os territórios não ocorriam (dias de “não territórios”). O objetivo era dar continuidade a ações educativo-pedagógicas que envolvessem a interação entre crianças de diferentes grupos. Inicialmente, essas iniciativas foram chamadas de “planejamentos de portas abertas” e, posteriormente, denominadas *mini-territórios*. Essas ações eram planejadas em parcerias entre as/os profissionais docentes, com a articulação da supervisora da unidade. Esse entendimento é evidenciado no PPP da unidade:

Para os dias de “Não território” a orientação é organizar “Mini territórios” em sala para que as crianças possam circular por outros espaços. As propostas de cada grupo deverão ser entregues para a supervisora nas datas combinadas para encontros com a supervisão ou em Reunião Pedagógica para a socialização e replanejamento. Nossos planejamentos têm por base princípios que foram discutidos em conjunto a partir das palavras chaves essenciais retiradas dos documentos orientadores da Secretária Municipal de Educação de Florianópolis (PPP, 2018, p.11).

Ainda em 2018, após a avaliação realizada ao final do ano letivo, as/os profissionais docentes apontaram a importância de que os planejamentos coletivos acontecessem com maior frequência, sugerindo que fossem realizados semanalmente. Essa indicação se relaciona à necessidade de qualificar os próprios planejamentos, bem como de avançar na sistematização da documentação pedagógica relacionada à proposta dos Territórios Brincantes. Considerando a relevância desse processo avaliativo, optamos por destacar alguns trechos que tratam especificamente dos Territórios, pois ajudam a evidenciar como essa proposta coletiva foi se estruturando por meio de um processo contínuo, reflexivo e dialógico. Tais registros reforçam, ainda, a importância de práticas fundamentadas no diálogo e em políticas mais participativas e democráticas, mesmo quando atravessadas por desafios. A seguir, apresentamos os recortes dessa avaliação:

Figura 44 – Resumo da avaliação dos Territórios Brincantes  
Recorte do documento avaliativo da unidade (2º semestre de 2018)

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NEIM DORALICE TEODORA BASTOS**

**2º SEMESTRE DE 2018**

Temática Avaliada	Como foi 2018? De que maneira aconteceu? Sugestões para 2019?
<p><b>7. Planejamentos Coletivos e Territórios</b></p>	<p>A ideia das caixas com materialidades quando não tem territórios é ótima, teve o empenho de levar coisas diferentes para as crianças.</p> <p>Qualificar a propostas das caixas por grupo, de modo que elas façam parte dos planejamentos de cada profissional.</p> <p>Formação de olhar estético para os materiais.</p> <p>Nos dias de chuva, sem território, sugerimos propostas coletivas de portas abertas onde cada sala oferece momentos diversificados para as crianças em sala com o planejamento prévio.</p> <p>É necessário que as crianças tenham momentos de parque sem território para que elas possam brincar à vontade. Esse dia é fundamental.</p> <p>Continuar com os grupos de estudos das auxiliares no mesmo horário, com a mesma dinâmica, pois é o momento em que as auxiliares podem compartilhar e fazer formação.</p> <p>O planejamento coletivo é um ganho para toda unidade, pois o pensar juntos e discutir ideias amplia a diversidade de propostas pedagógicas, tornando-as mais ricas e complexas.</p> <p>Falta tempo para que realmente acontecesse com mais qualidade o planejamento coletivo.</p> <p>Foi bem cansativo carregar os materiais até os territórios prejudicando a saúde física de alguns profissionais, tendo em vista que em sala de aula existe ainda uma rotina que exige também esforço físico.</p> <p><b>Para dar certo a proposta dos territórios conforme o NEIM objetiva, é fundamental encontrar um tempo semanal para o planejamento coletivo.</b></p> <p>Territórios em dias alternados, 3 vezes por semana com planejamento diferenciado ou seguindo um mesmo tema.</p> <p>Pensar novos territórios para os grupos maiores. Enriquecer os materiais para despertar o interesse.</p>

<p><b>7. Planejamentos Coletivos e Territórios</b></p>	<p>O território Meu Quintal precisa ser repensado, os canteiros mais organizados e limpos para iniciar as propostas com as crianças.</p> <p><b>Precisamos tornar os territórios mais brincantes não transferindo “atividades” que antes eram feitas em salas para os territórios. Os materiais precisam estar mais expostos e diversificados nos territórios atendendo diferentes grupos de interesses e não apenas em uma proposta muitas vezes direcionada pelo adulto.</b></p> <p>Precisa ter um momento específico para todas juntas. Colocar o cartaz do planejamento coletivo visível para as famílias. (permanecer com o registro coletivo para as famílias).</p> <p>Avaliação constante dos dias de territórios, levando em consideração o clima, a disponibilidades de profissionais e situação do momento (rotina e crianças).</p> <p>Pensar alternância de território e não território para não ser tão “maçante” pensar estratégias para o final do ano e as caixas incluídas no planejamento.</p> <p>Desapegar do planejamento individual e sermos mais coletivo. Quando avaliamos percebemos que o “peso” é a rotina e não os territórios. Perceber o quanto conseguimos ampliar quando o planejamento é coletivo.</p> <p>Necessidade de ampliar, reorganizar a maneira de registrar, objetivando tornar visível às crianças individualmente nesse movimento do brincar nas propostas de territórios.</p> <p>Registro único e coletivo para as famílias, produzido durante a reunião de avaliação e planejamento dos territórios.</p> <p>Sistematizar os planejamentos e registros dos territórios, material digitado e organizado por grupo de atuação. (Registro coletivo junto com o registro das crianças)</p> <p>Como temos grupos para pensar os territórios, poderia ter uma escala para que cada bimestre e/ou trimestre, um grupo pensasse o refeitório com um tema. Música ambiente também pode ser experimentado. Acredito que as crianças ficariam mais calmas nesse momento.</p>
--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Avaliação Interna 2º semestre<sup>17</sup>, acervo do NEIM Doralice Teodora Bastos, 2018.

A avaliação semestral de 2018 evidencia o quanto o processo de escuta e reflexão coletiva foi sendo essencial para a consolidação de uma proposta pedagógica comprometida com a valorização do brincar e com o fortalecimento de um planejamento coletivo mais qualificado. As contribuições das/os profissionais revelam

<sup>17</sup> Os relatos em negritos dessa avaliação já estavam destacados pela equipe diretiva do NEIM Doralice Teodora bastos, e ajuda a explicar necessidades de mudanças que vão ocorrer no planejamento coletivo.

preocupações com a qualidade das experiências oferecidas às crianças, destacando, entre outros pontos, a importância de um olhar estético para os materiais, a ampliação e sistematização dos registros e a necessidade de tornar os territórios mais brincantes e menos direcionados. A avaliação também aponta o planejamento coletivo como uma conquista significativa da unidade, mesmo reconhecendo os desafios relacionados à gestão do tempo e às condições de trabalho. Nesse contexto, observa-se um esforço contínuo de repensar práticas, reorganizar espaços, ampliar a participação e promover momentos formativos que sustentem essa proposta coletiva.

Nesse percurso, destaca-se a centralidade dos processos formativos vividos no NEIM Doralice Teodora Bastos, que reafirmam o valor da escuta como eixo articulador das experiências educativas. Trata-se de uma escuta que não apenas acolhe, mas também provoca mudanças, orienta decisões e legitima diferentes vozes na construção cotidiana da proposta. Como propõe Freire (2019, p. 111), “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Ao priorizar tempos e espaços para que essa escuta se efetive, a unidade aposta em relações horizontais, onde os saberes se entrelaçam e as decisões se tornam compartilhadas. Assim, a escuta se consolida como uma prática política e pedagógica, capaz de sustentar experiências mais participativas, sensíveis e democráticas.

Esse movimento revela o compromisso da unidade com uma pedagogia dialógica, coletiva e sensível, que reconhece a pluralidade de vozes como fundamental para a construção de ações educativas significativas. A escuta ativa, a revisão permanente dos percursos e a valorização dos encontros como espaços de formação e transformação apontam para a urgência de políticas públicas que assegurem tempo, estrutura e condições para práticas verdadeiramente colaborativas. A avaliação, nesse sentido, ultrapassa seu caráter técnico, atuando como instrumento político e formativo que amplia a compreensão do cotidiano, legitima os saberes profissionais e mobiliza ações que qualificam as práticas pedagógicas. De certa forma esse percurso coletivo revela novamente a necessidade de políticas e reorganizações de tempos e espaços que privilegiem o diálogo na educação, de preferência com a comunidade.

Um ponto que merece destaque é que, a partir dessas avaliações, o coletivo de profissionais da unidade sinaliza para a necessidade de qualificar e garantir maior constância aos momentos compartilhados, especialmente de planejamento coletivo. Reconhece-se, inclusive, a importância de reorganizar o uso da Hora Atividade, de

modo que parte dela pudesse ser cumprida na própria unidade para atender a essas demandas pedagógicas. Como desdobramento desse movimento, ficou definido que, a partir de 2019, do total de 13 horas e 20 minutos de Hora Atividade semanal dos/as profissionais docentes, até 5 horas e 20 minutos poderiam ser cumpridas no NEIM, destinadas a planejamentos coletivos, estudos, organização dos espaços e construção de materialidades. Na maioria dos anos, a unidade conseguiu organizar essa proposta com 1h:20min obrigatórios na unidade.

A partir das avaliações realizadas e das necessidades identificadas pelo grupo, o coletivo buscou criar condições concretas para sustentar a continuidade da proposta. Reorganizar o uso da hora-atividade foi um dos caminhos encontrados para fortalecer os encontros, os estudos e os planejamentos conjuntos. Cabe perguntar *como o coletivo docente ressignificou o uso da hora-atividade, transformando-a em um espaço-tempo de formação, planejamento e fortalecimento das relações pedagógicas?* A decisão do coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos de destinar parte da Hora Atividade ao planejamento coletivo dentro da própria unidade revela um movimento significativo de enfrentamento às fragilidades organizacionais que afetam a docência na Educação Infantil. Essa reorganização emerge como resposta concreta à necessidade de qualificar os encontros e fortalecer a dimensão colaborativa do trabalho pedagógico.

Em diálogo com Furtado (2020, p. 80), compreende-se que, diante de um cotidiano marcado por sobrecargas e pela compartimentalização das tarefas docentes, “[...] é necessário superar a dificuldade de conexão com o coletivo da instituição”, visto que a ausência de tempo para a reflexão pessoal e coletiva transforma a docência em uma sucessão de atos isolados. Ao garantir, ainda que parcialmente, condições estruturais para o encontro, a escuta e a construção conjunta, o NEIM busca consolidar uma prática pedagógica mais integrada, sensível e coerente com os princípios que sustentam a proposta dos Territórios Brincantes, mesmo reconhecendo que ainda há desafios e garantias a serem conquistadas.

Essa experiência também provoca uma reflexão necessária sobre o lugar que os projetos coletivos ocupam no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Com frequência, ações formativas e encontros coletivos são percebidos como tarefas adicionais, um “trabalho dobrado” frente às múltiplas demandas já existentes. Mas seria essa a única forma possível de concebê-los? Talvez seja preciso tensionar essa lógica e perguntar: o trabalho coletivo é tratado como acréscimo ou como parte essencial do

planejamento pedagógico? Ainda que com limitações, as vivências no NEIM Doralice Teodora Bastos sugerem que é possível constituir o coletivo não como algo extra, mas como o próprio tempo e espaço de pensar, organizar e realizar a ação pedagógica. Trata-se de uma mudança de concepção que exige, não apenas disposição individual, mas também políticas e condições institucionais que reconheçam o valor do comum como eixo estruturante da educação das diferentes crianças.

Outro ponto que merece atenção é o movimento da unidade em buscar incluir, ainda que em condições não ideais, as profissionais auxiliares de sala nos processos formativos. Embora este estudo reconheça essas profissionais como parte do coletivo docente, elas integram o quadro civil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, diferentemente das/os professoras/es do quadro do magistério. Essa distinção contratual, somada à ausência de Hora Atividade, impõe obstáculos significativos à sua participação plena nos momentos de planejamento relacionados aos Territórios Brincantes. Como aponta Conceição (2010, p. 205), em estudo sobre o trabalho docente das auxiliares de sala na rede Municipal de Florianópolis, SC, “[...] estas hierarquias manifestam-se não apenas nas atividades de cada uma, mas sobretudo nas diferenças de carreira, nos salários (inferiores), na sobrecarga de trabalho e, principalmente, no fato de não serem reconhecidas como docentes em suas unidades de trabalho”.

Diante dessas limitações, a unidade tem buscado construir estratégias alternativas que viabilizem, ainda que parcialmente, a participação dessas profissionais. Entre elas, destacam-se a criação de grupos de estudo e momentos específicos de compartilhamento sobre os Territórios Externos, organizados conforme a disponibilidade e a dinâmica institucional. Já nos Territórios Internos, sua participação ocorre, principalmente, por meio da interlocução com os/as docentes de referência dos grupos, possibilitando trocas e colaborações importantes, embora ainda marcadas por restrições de tempo e estrutura.

Retomando essa construção histórica, no início do ano letivo de 2019, como parte da análise documental, acreditamos ser relevante destacar um material produzido pelo NEIM Doralice Teodora Bastos, destinado a acolher e apresentar a proposta pedagógica aos novos profissionais da unidade. O documento cumpre um papel formativo e, ao mesmo tempo, comunicacional, trazendo elementos que contribuem para compreender como a proposta dos Territórios Brincantes se articula no cotidiano institucional. Seus conteúdos revelam concepções, princípios e práticas associadas à

organização pedagógica coletiva desenvolvida pela unidade, servindo como expressão da cultura e dos compromissos que orientam o trabalho pedagógico ali realizado. A seguir, apresenta-se o informativo na íntegra, com o intuito de contextualizar sua linguagem, estrutura e função antes de realizar a análise de alguns trechos selecionados.

Figura 45 – Informativo “Conhecendo a Creche Doralice” (2019).



**2019- NEIM Doralice Teodora Bastos**  
**Inaugurada em 1992/1993**



Rua: Manoel Mancellos Moura,112 – Canasvieiras – 3266- 47-89

O presente texto objetiva apresentar aos novos profissionais que chegam à unidade e também lembrar aqueles que já faziam parte do grupo, bem como a comunidade em geral, como o trabalho pedagógico acontece junto às crianças e suas famílias na creche. Tendo um papel de complementaridade e atualização ao Projeto Político Pedagógico desta unidade educativa, leva em consideração os princípios discutidos em 2018 e a documentação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. As nossas propostas são pensadas, decididas e executadas coletivamente. Portanto, a creche é um espaço de debate, do confronto de ideias e posições, de cooperação e decisões coletivas, visto que, ao tomarmos decisões em conjunto, as responsabilidades, os sucessos ou os fracassos são de TODOS.

#### ENGENHARIA INFANTIL



**Ouvidoria nº 01301.2018.000013-30**  
**(09/01/2019)**

"Quero **parabenizar todos os profissionais** da creche Doralice Bastos pelo excelente trabalho realizado com as crianças. **nesta creche minha filha vive a infância**. já tive 3 filhos e desde a época da outra diretora para mim esta é a melhor creche da prefeitura. **Agora eles tão fazendo um projeto onde tem casinha, horta para cavar, mexer nas minhocas, bonecas. Construíram uma pista de carros, colocaram cabanas nas arvores, colocaram tanques, tem madeira para construir casas.** Estão de parabéns. Só tenho a agradecer a prefeitura por ter pessoas tão boas trabalhando nesta creche. Agradeço também a diretora Claudia **que faz das tripas ao coração para que a creche seja tão boa. A comida é muito boa.** Só quero pedir que pintem a creche para ela ficar mais bonita porque a equipe é muito boa. Obrigada Maria "

#### METODOLOGIA: TERRITÓRIOS BRINCANTES

Nos últimos anos viemos discutindo, experimentando e construindo práticas que buscassem a concretização da COLETIVIDADE, conforme nos aponta as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (p.93) *“que entende a organização do trabalho educacional pedagógico da UE como uma ação coletiva, permeada por reflexões teóricas-práticas que demandam uma organização e delegação de funções aos pares envolvidos”*, tanto no pensar como no cotidiano da rotina da unidade. Temos exercitado a coletividade dentro de uma organização própria, diferindo dos projetos coletivos que acontecem de forma pontual. Experimentamos a coletividade diária, modificamos algumas estruturas, como por exemplo os horários da rotina das crianças e dos adultos. No que se refere ao planejamento temos exercitado sua construção de forma coletiva, o que nos traz uma perspectiva inovadora para a realidade da educação infantil municipal. Para explicar melhor temos desenvolvido nosso trabalho a partir da metodologia dos Territórios Brincantes, utilizamos os documentos da rede para construir práticas e planejamentos que são coletivos, garantindo a ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos e das propostas para as crianças.



MEU QUINTAL

## QUAL O PAPEL DO PROFISSIONAL NO NEIM DORALICE TEODORA BASTOS

Nossas propostas são realizadas no sentido de incluir todas as “diferenças”, bem como todas as “semelhanças”. Cada ser tem o direito de construir sua própria história, acompanhada de um adulto que tem o papel de estruturar os tempos, espaços e materiais apropriados às experiências das crianças; privilegiar o encontro entre crianças da mesma idade e de idades diferentes ; interagir com as crianças e acompanhar as brincadeiras das crianças no sentido de criar condições para sua diversificação e ou reiteração incluindo elementos que permitam sua complexificação e ampliação.

*“A estruturação dos espaços e tempos objetiva potencializar o desenvolvimento de jogos e brincadeiras estruturados e desenvolvidos a partir de situações criadas pelas crianças e/ou professores/ auxiliares (...) bem como de um conjunto de outras situações que constituam os enredos do cotidiano. (...) Objetiva-se também possibilitar às crianças fazerem escolhas, eximindo-as da constante imposição e coerção das propostas feitas exclusivamente pelos adultos. (DIRETRIZES, ano 2010, p. 28)*

Para planejar e organizar os espaços das Unidades de Educação Infantil, é necessário ter a compreensão que o pedagógico não está na atividade em si, mas na possibilidade da criança “interagir, de trocar experiências e partilhar significados” (DIRETRIZES, ANO, p. 29). A proposta desta ação pedagógica baseada em Territórios não está obrigatoriamente nas atividades propostas e coordenadas pelos profissionais, mas nas interações que os territórios possibilitam às crianças por meio da relação com o espaço, os objetos e seus pares.



A Casinha

### COMO PLANEJAR NESTA PERSPECTIVA DE TERRITÓRIOS?

Esses territórios são planejados coletivamente com antecedência, levando em consideração as diferentes faixas etárias, que ficam à disposição das crianças por um tempo pré-determinado, favorecendo o brincar, o imaginário, as relações e aprendizagem das diferentes linguagens na infância. Sendo assim o planejamento perde o caráter de atividade e passa a ser um contexto de território.

De acordo com as Diretrizes (2010), “disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos é oferecer pontes de sensibilidade para a escuta e o olhar do extraordinário que nos rodeia, para refinar os sentidos” (DIRETRIZES, citando Ostetto, 2010, p. 59).

Para fundamentar esta proposta, trouxemos para nossos estudos e planejamentos, bases e princípios que foram discutidos em conjunto a partir de PALAVRAS ESSENCIAIS extraídas dos documentos da SME/PMF e dos Princípios Éticos, Políticos e Estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009): Autonomia, Brincadeira, Infância, Estética/qualidade do espaço, Coletivo, Relações Sociais. Partindo destas essências, passamos a estudar e problematizar estes conceitos para juntos construirmos princípios específicos deixando claro o que realmente desejamos e qual a nossa intencionalidade.

### O que são os Territórios Brincantes?

São espaços preparados, organizados, dinâmicos e criativos, pedagogicamente, intencionalmente e esteticamente produzidos, tal como nos aponta Ostetto nas Diretrizes (ANO, p.65), “a experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha”. Essas escolhas são feitas para que se favoreça as relações, a sensibilidade, o afeto, o fazer junto e sozinho, a construção da autonomia e a ampliação, diversificação e complexificação do repertório brincante. São territórios brincantes oferecidos às crianças, onde valorizamos as diferentes linguagens que compõem os eixos que fundamentam a Educação Infantil.

Fonte: Acervo documental do NEIM Doralice Teodora Bastos, pasta 2019.

No primeiro texto, localizado à esquerda do documento, é possível observar a intenção de introduzir aos profissionais a concepção de trabalho coletivo que orienta o

fazer pedagógico do NEIM. Evidencia-se o esforço de apresentar às/aos recém-chegadas/os uma cultura organizacional sustentada pelo diálogo, pela escuta e pela partilha de decisões. Ao afirmar que as propostas são pensadas, decididas e executadas, coletivamente, e que os resultados, sejam acertos ou desafios, são de responsabilidade de todos, o documento explicita uma concepção de instituição de Educação Infantil como espaço de debate, negociação e (cor)responsabilização. Essa perspectiva dialoga com os princípios da proposta dos Territórios Brincantes, compreendida como uma experiência coletiva, construída no entrelaçamento de diferentes sujeitos, tempos e saberes. Ao se referir à creche como um espaço de decisões compartilhadas, o texto também sinaliza um compromisso político com uma docência menos fragmentada e com práticas mais dialógica e participativa.

No segundo quadro, intitulado “Metodologia: Territórios Brincantes”, a proposta é apresentada com maior densidade conceitual e metodológica, ancorando-se nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Rede Municipal de Florianópolis. Ao destacar que a organização do trabalho pedagógico da unidade é construída como uma ação coletiva, permeada por reflexões teóricas e práticas, o texto reafirma o caráter processual e colaborativo da proposta. A coletividade é compreendida como prática cotidiana, exercida tanto na organização da rotina quanto na elaboração dos planejamentos, e não como um aspecto pontual ou eventual. Destaca-se, ainda, uma preocupação em evidenciar que a proposta está sustentada por documentos institucionais que conferem respaldo teórico e legitimidade às escolhas pedagógicas da unidade. Ao explicitar que a metodologia visa à ampliação, diversificação e complexificação das experiências das crianças, o documento reforça o entendimento de que os Territórios Brincantes operam como uma estratégia de transformação da cultura pedagógica da unidade, contribuindo para a construção de uma educação infantil comprometida com os direitos das crianças e com os próprios princípios que a unidade educativa tem buscado construir e fortalecer.

Um outro destaque significativo e, ao mesmo tempo, inusitado, encontrado nesse informativo destaca-se uma manifestação registrada na Ouvidoria da Prefeitura Municipal de Florianópolis que, diferentemente do uso mais recorrente dessa ferramenta institucional, geralmente voltada a reclamações ou denúncias, foi utilizada para expressar reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido pela equipe da creche. A ouvidoria, enquanto mecanismo de escuta e participação cidadã, cumpre um

papel relevante no setor público ao possibilitar que a comunidade se manifeste sobre os serviços prestados, promovendo a transparência, o controle social e o aprimoramento das políticas públicas. No caso em questão, a mensagem registrada elogia a atuação da unidade e, de maneira sensível, reconhece elementos do processo de estruturação da proposta dos Territórios Brincantes. A seguir, apresentamos a transcrição dessa manifestação:

Quero parabenizar todos os profissionais da creche Doralice Bastos pelo excelente trabalho realizado com as crianças. Nesta creche, minha filha vive a infância. Já tive três filhos e, desde a época da outra diretora, para mim esta é a melhor creche da prefeitura. Agora eles estão fazendo um projeto onde tem casinha, horta para cavar, mexer nas minhocas, bonecas. Construíram uma pista de carros, colocaram cabanas nas árvores, colocaram tanques, tem madeira para construir casas. Estão de parabéns. Só tenho a agradecer à prefeitura por ter pessoas tão boas trabalhando nesta creche. Agradeço também à diretora Cláudia, que faz das tripas coração para que a creche seja tão boa. A comida é muito boa. Só quero pedir que pintem a creche para ela ficar mais bonita, porque a equipe é muito boa. Obrigada Maria. **(Ouvidoria nº 01301.2018.000013-30 Prefeitura Municipal de Florianópolis - Data: 09/01/2019).**

A segunda página do informativo aprofunda os fundamentos da proposta dos Territórios Brincantes, trazendo agora um foco mais explícito no papel das/os profissionais e na concepção de planejamento que orienta a prática pedagógica da unidade. No primeiro bloco textual, observa-se uma defesa das singularidades e diversidades como princípios estruturantes, além de uma preocupação em explicitar o lugar das/os adultas/os no cotidiano educativo. A mediação das/os profissionais não é compreendida como controle ou condução rígida, mas como uma ação intencional que organiza tempos, espaços e materiais de forma a favorecer encontros, interações e brincadeiras. Essa perspectiva está ancorada em documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e se concretiza na prática cotidiana da unidade por meio de escolhas que valorizam a autonomia, o respeito aos tempos das crianças e a multiplicidade de experiências. As citações diretas desses documentos reforçam o compromisso da instituição com o embasamento teórico que sustenta suas decisões pedagógicas, especialmente no que se refere à compreensão dos espaços e tempos como elementos constitutivos do ato educativo. Nos quadros seguintes da página, o trecho “O que são os Territórios Brincantes?” apresenta uma definição que descreve esses espaços como contextos preparados e organizados esteticamente, que favorecem o brincar, a sensibilidade e a construção da autonomia. O

texto destaca a importância da diversificação e ampliação das linguagens, o potencial das experiências estéticas na infância, em sintonia novamente com os princípios discutidos nos documentos da rede de educação do município. Nesse sentido, é possível articular essa perspectiva com Ostetto (2010), que compreende a estética como ponte de sensibilidade e como elemento que amplia o olhar e a escuta no cotidiano educativo. A presença da estética, do cuidado com os materiais e da intencionalidade na organização dos espaços revela uma proposta que não apenas respeita os modos de ser e estar das crianças, mas também os potencializa.

Já no quadro “Como planejar nesta perspectiva de territórios?”, evidencia-se uma intenção de ruptura com a lógica de planejamento baseada em atividades isoladas, fragmentadas e descontextualizadas do tempo da infância. Busca-se superar práticas herdadas de modelos escolares do ensino fundamental, marcados pela “hora da atividade” e pela padronização da rotina, que tende a homogeneizar as experiências infantis. Rech (2004, p. 152) observa que, nas situações em que as professoras denominavam esse momento como “atividade”, ele era “[...] frequentemente apresentado às crianças como uma tarefa a ser executada”, fundamentado em modelos pré-definidos e guiado por uma intencionalidade de transmissão, revelando uma cultura pedagógica ainda centrada no ensino e no repasse de conhecimento. Batista (1998, p. 46) já alertava para os desafios dessa organização, que frequentemente cria uma cisão “entre o proposto e o vivido”:

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina. [...] O adulto muitas vezes parece preso a esta sequenciação a qual ele não planejou, mas que tem que assumi-la como prática no dia-a-dia da creche sob pena de não conseguir realizar seu trabalho.

Em oposição a esse modelo compartimentalizado, o informativo anterior que apresenta a unidade educativa e sua proposta, busca indicar que os Territórios Brincantes são concebidos como contextos significativos, planejados coletivamente a partir da escuta atenta das crianças e das especificidades de cada faixa etária. Essa proposta pedagógica coletiva busca construir uma rotina mais relacional, flexível e sensível, na qual o brincar, a imaginação e a escuta atuam como elementos estruturantes

da ação educativa, contribuindo para dissolver as tensões entre o tempo imposto e o tempo vivido por crianças e adultos.

Ao consolidar uma proposta nascida do cotidiano, o NEIM Doralice Teodora Bastos passa também a dialogar com os limites e possibilidades das políticas públicas, evidenciando que a sustentação das ações coletivas depende, em grande medida, do reconhecimento institucional. Nesse contexto, a pergunta a seguir busca evidenciar um desses desafios: *o que a criação (e posterior retirada) do cargo de Coordenação dos Territórios Brincantes revela sobre as dificuldades de sustentar institucionalmente uma proposta pedagógica coletiva?* A partir de 2019, o NEIM Doralice Teodora Bastos incorporou à sua Organização Pedagógica Coletiva o cargo de Coordenação dos Territórios Brincantes. A ampla repercussão dessa proposta levou a unidade educativa a solicitar à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, mais especificamente à Diretoria de Educação Infantil (DEI/SME/PMF), a criação desse cargo específico, destinado a coordenar essa iniciativa coletiva em parceria com a equipe diretiva. Essa solicitação foi formalizada por meio de um documento, em formato de “Projeto Inovador”, que reforçava a qualidade da proposta, além de apontar as demandas e necessidades levantadas pelas/os profissionais docentes para qualificar ainda mais essa organização coletiva. O pedido foi atendido e, desde então, a unidade passou a contar com esse cargo, que se tornou um dos grandes diferenciais para a sustentação da proposta. O trecho abaixo, extraído do Projeto Inovador, ajuda a contextualizar as mudanças ocorridas neste NEIM:

O NEIM Doralice Teodora Bastos está exercitando a coletividade dentro de uma organização própria, diferindo dos projetos coletivos que acontecem de forma pontual. Temos experimentado a coletividade diária, modificamos algumas estruturas, como por exemplo, os horários da rotina das crianças e dos adultos. No que se refere ao planejamento que também ocorre de maneira coletiva, “não temos mais, só planejamentos individuais” (exceto o período de inserção e as semanas de não território), o que nos traz uma perspectiva inovadora para a realidade da Educação Infantil Municipal. Para dar continuidade a este trabalho, é necessário ampliar as pessoas responsáveis. Essa necessidade surgiu após as avaliações realizadas pelo conjunto dos profissionais do Neim Doralice Teodora Bastos, momento em que se percebeu a carência de um profissional que coordenasse o trabalho para além de um supervisor (Projeto Inovador enviado a DEI/SME/PMF pela Diretora da unidade, em janeiro de 2019).

Cabe aqui um importante parêntese, pois ainda em 2025, já finalizando esse estudo, é necessário atualizar essa informação sobre o cargo da Coordenação nessa proposta coletiva. Apesar de todo o reconhecimento conquistado, ao longo dos anos

pela proposta dos Territórios Brincantes, inclusive por parte da própria Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e de diversas instituições que buscaram conhecer e valorizar essa experiência, a Secretaria Municipal de Educação deixou de disponibilizar a/o profissional responsável pela Coordenação dos Territórios Brincantes no NEIM Doralice Teodora Bastos. A ausência desse cargo, que funcionava como um pilar de sustentação da organização pedagógica coletiva da unidade, acaba gerando ainda mais desafios para articulações e desenvolvimento de ações coletivas no cotidiano da unidade educativa. A supervisão pedagógica passou a concentrar múltiplas demandas, sobrecarregando funções e enfraquecendo processos que anteriormente podiam ser melhores compartilhados, com maior parceria e equilíbrio entre as/os profissionais. Além disso, o grupo docente tem manifestado sentimentos de fragilidade e insegurança diante da ausência de um apoio institucional que reconheça e preserve as condições necessárias para a continuidade qualificada da proposta.

Diante da retirada do cargo de Coordenação dos Territórios Brincantes é inevitável questionar o paradoxo que se apresenta nas políticas públicas educacionais. Por um lado, há o reconhecimento, nos documentos oficiais e nos discursos institucionais, da importância dos processos coletivos, da educação como prática democrática e da urgência em repensar uma instituição de educação infantil mais inclusiva, relacional e participativa. Por outro, observa-se, na prática, a adoção de encaminhamentos políticos e normativos cada vez mais fragmentados, que dificultam a consolidação de propostas integradoras e tornam a docência uma experiência solitária, sobrecarregada e fragilizada em sua potência transformadora. Essa incoerência revela um distanciamento entre o que se proclama e o que se sustenta no cotidiano das unidades educativas. Como lembra Nóvoa (2017), é no trabalho conjunto, na partilha de responsabilidades e na construção de sentidos coletivos que se fortalece a profissão docente e se amplia a capacidade de transformação da educação. Enfraquecer espaços de escuta, de planejamento conjunto e de partilha das responsabilidades pedagógicas é comprometer não apenas a ação docente, mas a própria ideia de educação como ato coletivo de transformação.

Ainda em 2019, em reconhecimento a essa proposta, e à visibilidade a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* passou a integrar a formação

continuada oferecida pelo NUFPAEI<sup>18</sup>, com o tema: *Territórios Brincantes: Uma proposta metodológica na Educação Infantil*. Paralelamente, a unidade educativa começou a se organizar para receber grupos de professoras/es da própria Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis SC, bem como professoras/es de outras cidades, interessadas/os em conhecer essa experiência coletiva.

É importante ressaltar, e isso fica evidente nos registros e documentos analisados, que falar de *Territórios Brincantes* até aqui, era se referir a territórios externos, planejados coletivamente, para todas as crianças, quando esses aconteciam eram mensurados em semanas de territórios, sendo que as semanas de não territórios se referiam a uma organização habitual de planejamento, que já acontecia anteriormente, por grupo de atuação, de responsabilidade das/os profissionais de cada grupo, mesmo reconhecendo que haviam no ano de 2019 iniciado movimentos de trocas e experiências nas salas de referências, que foram chamadas de portas abertas e/ou mini territórios.

Nesse percurso histórico, no início de 2020, o NEIM Doralice Teodora Bastos foi convidado a participar do Congresso de Educação Básica (COEB), organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. O tema apresentado foi: *Territórios Brincantes: Uma Organização Metodológica de Trabalho Coletivo*. Esses diferentes convites para encontros formativos e, principalmente, por avaliações internas de diferentes profissionais, foram criando necessidades de estudos e qualificação dessa proposta coletiva.

Em março de 2020, as necessidades e prioridades desse coletivo foram colocadas em segundo plano diante da pandemia de proporções globais causada pela COVID-19, assim caracterizada pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Essa crise levou à interrupção das atividades presenciais no NEIM Doralice Teodora Bastos. Diante dessa nova realidade, tanto em 2020 quanto, especialmente, em 2021, seguindo as orientações da Secretaria de Educação de Florianópolis, as/os profissionais docentes

---

<sup>18</sup>O Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), vinculado à Diretoria de Educação Infantil (DEI), teve papel central na articulação de políticas, formações e orientações pedagógicas na Rede Municipal de Florianópolis. Em 2025, sua desarticulação nos parece representar um retrocesso nas garantias de direitos e no fortalecimento da Educação Infantil.

precisaram encontrar alternativas<sup>19</sup>, para se comunicar e, posteriormente, estreitar os vínculos com as famílias e as crianças matriculadas na unidade educativa.

Diante desse cenário de incertezas e restrições, o desafio que se impôs foi o de repensar modos de organização e de continuidade pedagógica que mantivessem viva a proposta coletiva construída até então. ***Como o NEIM Doralice Teodora Bastos se reorganizou, em tempos de pandemia, para garantir a continuidade do trabalho coletivo e preservar os princípios formativos dos Territórios Brincantes?*** Por meio de encontros, estudos e planejamentos coletivos realizados remotamente, foram definidas estratégias para manter o vínculo com as famílias e oferecer orientações, valorizando o diálogo e as trocas que reforçassem o abrigo, os afetos, os cuidados e os direitos das crianças. O coletivo decidiu, naquele momento, dar continuidade ao conceito e à importância do brincar, princípio fundamental dos Territórios Brincantes, reconhecendo a brincadeira como um direito que precisava ser promovido mesmo em tempos desafiadores. Respeitando as limitações de cada família, as/os profissionais elaboraram propostas baseadas em planejamentos conjuntos, que pudessem ser sugeridas à comunidade educativa. Essa iniciativa foi denominada “A Casa Enquanto Território do Nosso Brincar”. Segue registro da capa e contracapa desse material como forma de dar visibilidade a esse documento:

---

<sup>19</sup> Para saber mais sobre esse trabalho do NEIM Doralice Teodora Bastos em tempos de pandemia, indicamos a dissertação de mestrado de Silvia de Amorim: *Fotografias, filmagens e Territórios Brincantes: As vivências do NEIM Doralice Teodora Bastos durante a Pandemia* (UDESC 2022). Disponível:

[https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Silvia\\_de\\_Amorim\\_16841737579365\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Silvia_de_Amorim_16841737579365_7004.pdf)

Figura 46 – Capa de material pedagógico construído pelo coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos enviado como sugestões as Famílias em tempos de Pandemia



## A CASA ENQUANTO TERRITÓRIO DO NOSSO BRINCAR

• NEIM DORALICE TEODORA BASTOS •

2021

 doraliceterritorios



Fonte: acervo da unidade, planejamento coletivo, ano de 2021.

Figura 47 – Contracapa A Casa Enquanto Território do Nosso Brincar.



Cozinha



Quarto

## A Casa Enquanto Território do Nosso Brincar

Esse material se propõe a valorizar as interações e o brincar como ferramenta para conhecer o mundo, tendo o adulto como parceiro e a casa enquanto um território a explorar. Levando em conta o contexto, a disponibilidade e os materiais de cada casa e família.

Trata-se de um planejamento coletivo dos/das professores/as do NEIM Doralice Teodora Bastos que apresenta algumas sugestões e de certa forma indica novas possibilidades de enxergar a nossa casa, como um espaço de abrigo, afeto e de investigação na infância.

Quintal



Canto da casa



Fonte: acervo da unidade, planejamento coletivo, ano de 2021.

Interessante perceber que a iniciativa “A Casa Enquanto Território do Nosso Brincar” demonstra a coerência ética e pedagógica do NEIM Doralice Teodora Bastos diante dos desafios impostos pela pandemia. Mesmo atuando de forma remota, o coletivo manteve seu compromisso com os princípios que sustentam a proposta dos Territórios Brincantes: o brincar como direito, o planejamento coletivo e o cuidado com toda a comunidade educativa. As ações não se restringiram à entrega de propostas às famílias, mas buscaram manter o vínculo afetivo e educativo com as crianças, respeitando os contextos e as possibilidades de cada família. A elaboração conjunta das propostas reafirma a potência do trabalho colaborativo entre os profissionais, que, mesmo fisicamente distantes, seguiram mobilizados por uma pedagogia da presença e do cuidado. Ao reconhecer o espaço doméstico como território possível do brincar, a unidade reafirmou que os direitos das crianças não podem ser suspensos, mas ressignificados com criatividade, escuta e compromisso coletivo.

Já em 2021, com o retorno ao atendimento presencial e após todo o acolhimento e cuidados necessários, os Territórios Brincantes voltam acontecer no segundo semestre, e passaram a ser chamados de *Territórios Bolhas*. Esse coletivo avaliou a necessidade de retomar a qualidade da organização dos espaços do lado de fora, tanto por orientações que sugeriam, sempre que possível, evitar espaços fechados, mas, principalmente, pelas avaliações internas das necessidades de as crianças estarem em contato com a natureza, em movimento, brincando com diferentes materialidades. O conceito “bolha” era uma nomenclatura muito utilizada na pandemia, para referir-se ao grupo restrito de pessoas com quem um indivíduo interagiu.

Esses espaços deveriam manter os princípios dos *Territórios Brincantes*, mas só poderiam ser vivenciados, a partir de uma organização interna do NEIM, onde cada grupo de atuação poderia escolher apenas um espaço para brincar por dia, não podendo conforme orientação, misturar as crianças de grupos diferentes. Essa restrição foi necessária para seguir os protocolos sanitários e manter isolamento social. Acreditamos ser importante ressaltar a partir dos documentos que relatam esse período desafiador, novamente, a coerência dessas/es profissionais, ao retornarem ao atendimento presencial, em manter os princípios de planejamentos coletivos e a organização dos espaços brincantes, o que de certa forma demonstra a dimensão coletiva e a coerência desse grupo em dar continuidade a Organização Pedagógica Coletiva, mesmo com adaptações necessárias. Seguem algumas imagens desses Territórios Bolhas:

Figura 48 – Território Meu quintal (Território Bolha)



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, 2021

Figura 49 – Território da Construção (Território Bolha)



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, 2021

Figura 50 – Território Cabanas (Território Bolha)



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos,2021

Figura 51 – Território Casinha (Território Bolha)



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, 2021

Figura 52 – Território do parque (Território Bolha)



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, 2021

Figura 53 – Território dos livros (Território Bolha)



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, 2021

Já em 2022, com o objetivo de retomar, no contexto “pós-pandemia”, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, o coletivo do Neim Doralice Teodora Bastos decidiu dar continuidade e qualificar ainda mais essa proposta pedagógica. Inicialmente, o grupo de profissionais da unidade identificou a necessidade de reorganizar a hora-atividade, estabelecendo que todas/os as/os profissionais docentes dedicassem semanalmente 4 horas, do total de sua carga de hora-atividade, nas segundas ou terças-feiras. Essa medida tinha como objetivo garantir o maior número possível de professoras e professores nesses dias, permitindo uma melhor organização dos grupos de planejamento coletivo e das formações internas na unidade.

Ainda em 2022, conforme destacado no PPP, com a finalidade de ampliar as perspectivas sobre a documentação pedagógica e avançar na qualidade da visibilidade e do compartilhamento dos diferentes registros, o NEIM Doralice Teodora Bastos convidou a professora Dra. em Educação, Maria Isabel Leite, para integrar a formação pedagógica descentralizada da unidade. Entre suas contribuições, por meio de leituras e reflexões coletivas, a formadora instigou o grupo a questionar as distinções conceituais entre planejamentos coletivos e planejamentos por grupos de atuação. Ela também problematizou como as salas de referência, embora organizadas em outra dimensão, vinham assumindo características muito semelhantes aos territórios externos. Essas reflexões e diálogos levaram o coletivo da unidade a perceber que os princípios fundamentais dos Territórios Brincantes não estavam mais restritos ao “lado de fora”, pois, ao longo do tempo, foram ressignificados e incorporados aos planejamentos por grupos de atuação. Esse avanço conceitual fez com que as/os docentes reconhecessem as salas de referência também como territórios pedagógicos.

Essa mudança no modo de pensar o espaço remete às discussões de Carvalho e Rubiano (1994, p. 138), para quem os arranjos espaciais, definidos pelas delimitações físicas, pelo mobiliário e pela organização das áreas de circulação, influenciam diretamente os modos de ocupação e as interações estabelecidas pelas crianças. As autoras destacam que “[...] o arranjo espacial é um dos aspectos do contexto ambiental que exerce uma clara influência no padrão de ocupação do espaço pelas crianças e, conseqüentemente, na oportunidade de interações entre elas e com o adulto, como também nas atividades por elas desenvolvidas”. Assim, o reconhecimento das salas de referência como territórios não é apenas simbólico, mas envolve transformações no

próprio arranjo espacial, tornando-o mais flexível e aberto à experimentação e às relações entre crianças e adultos.

Nesse movimento reflexivo e experiencial, tecido nas observações, nas escutas e nas ações cotidianas, novas compreensões começaram a emergir. Convém perguntar: ***como o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos passa a reconhecer as salas e os planejamentos dos grupos de atuação como Territórios Internos?*** O coletivo da unidade reconheceu que os diferentes planejamentos compartilhavam os mesmos princípios conceituais e permaneciam sendo conduzidos pelas/os mesmas/os profissionais docentes responsáveis pelas articulações pedagógicas. Essa provocação e entendimento levaram a unidade a adotar o conceito de *Territórios Internos* para designar as diversas ações realizadas nos espaços internos (“lado de dentro”). Além disso, compreendeu-se que esses territórios poderiam ser planejados e compartilhados com uma participação ainda mais ativa das/os profissionais docentes de cada grupo de atuação. O parágrafo a seguir, extraído do PPP, ilustra o processo formativo que sustentou esse avanço:

Em 2022, durante as reuniões pedagógicas realizadas pela doutora Maria Isabel Leite, o grupo avançou para a proposta do planejamento dos Territórios Internos (salas de referência) de forma coletiva, tal como ocorre com os Territórios Externos. A coordenadora pedagógica dos Territórios Brincantes, Patrícia Lúcia Barbosa da Silva, engendrou, juntamente com a equipe gestora e os profissionais, um grande esforço (logística) para que o grupo de atuação composto por professora da sala, professora auxiliar, auxiliar de sala, professor de educação física, professor de educação musical e professor auxiliar educação especial pudessem se reunir para a sistematização do planejamento, e assim, fazer com que todos construíssem esse importante documento pedagógico (PPP, 2024, p. 42).

Na intenção de contextualizar os Territórios internos seguem algumas imagens:

Figura 54 – Território Interno: Hospital



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 55 – Território Interno: Construção



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 56 – Território Interno: Dinossauros



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 57 – Território Interno: Supermercado



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 58 – Território Interno: Brinquedoteca



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 59 – Território Interno: Pet



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 60 – Território Interno: Casinha



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Já no ano de 2023, conforme registros encontrados, evidenciou-se a intenção de dar continuidade e qualificar ainda mais a documentação pedagógica. Nesse ano esse coletivo decide partir para construção de uma pasta documental para reunir os diferentes registros de cada criança. Ficou definido que cada criança teria uma pasta individual, contendo, obrigatoriamente, o relatório de inserção, as avaliações de cada semestre e os informativos de cada ciclo de territórios. Além disso, poderiam ser incluídos registros opcionais, de acordo com a autoria e criatividade de cada profissional, que contribuíssem para narrar a trajetória única de cada criança. Esses registros poderiam incluir desenhos, mini-histórias, imagens e outras singularidades que destacassem aspectos relevantes do desenvolvimento, das produções e das experiências vivenciadas por cada criança.

Em relação à proposta das pastas documentais individuais para cada criança, observa-se que ela não se manteve no ano seguinte. Conforme apontado nas avaliações coletivas, essa intencionalidade tornou-se insustentável diante das mudanças ocorridas na organização da unidade. Em 2024, o NEIM Doralice Teodora Bastos passou a ofertar atendimento em turno parcial para todas as salas de referência, o que resultou em um aumento expressivo no número de crianças por profissional. Muitos docentes passaram a se responsabilizar, na prática, por quase o dobro de crianças, considerando os turnos matutino e vespertino. Essa nova configuração implicou em um volume

significativamente maior de pastas, registros e demais demandas organizacionais, o que levou o coletivo a reavaliar a viabilidade da proposta e a necessidade de repensar outras formas possíveis de valorizar as experiências das crianças.

Conforme destaca Alves (2023), tem ocorrido uma violação dos direitos das crianças e de suas famílias quando são ofertadas vagas apenas em período parcial nas instituições de Educação Infantil, uma vez que não há, em outros setores, assistência complementar que atenda às mesmas necessidades. A autora reafirma a integralidade do atendimento como um direito que deve ser garantido pelo poder público, considerando que o tempo vivido na instituição é parte constitutiva das experiências, aprendizagens e vínculos das crianças. Essa redução da jornada, portanto, repercute não apenas na organização da vida das famílias, mas também na qualidade do trabalho pedagógico e nas condições de atuação das profissionais docentes. Ao assumirem o atendimento de dois grupos distintos em turnos diferentes, as professoras duplicam o número de crianças sob sua responsabilidade, ampliando igualmente o volume de registros, avaliações e planejamentos, o que acarreta intensificação e sobrecarga de trabalho. Tal configuração evidencia a necessidade de pesquisas e políticas que analisem essas repercussões também sob a perspectiva docente, reconhecendo que a integralidade do atendimento é indissociável da qualidade das experiências infantis e das condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil.

Ainda em 2023, essa unidade educativa foi novamente convidada a socializar a experiência coletiva dos Territórios Brincantes, no XII Congresso de Educação Básica (COEB), organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC. A temática abordada foi: *“A infância nos Territórios Brincantes e suas Materialidades”*. A seguir, apresentamos um parágrafo extraído do resumo dessa apresentação, que destaca a dimensão relacional dessa proposta e o olhar coletivo das/os profissionais docentes envolvidas/os.

A partir desta organização avaliamos que a qualidade dos planejamentos ganhou outra forma, e independente de faltas e dificuldades as crianças não são prejudicadas pedagogicamente, tornando nosso fazer mais coerente com o que acreditamos, bem como com os Documentos da Rede. Outro aspecto a destacar foi o fortalecimento do coletivo, onde cada profissional passou a responsabilizar-se e contribuir com seu olhar, ampliando e qualificando as relações de trabalho que permitiu que as crianças tivessem seus direitos e necessidades acolhidas através de planejamentos mais brincantes. A partir daí deixou de fazer sentido voltar a pensar apenas no “meu grupo” e na “minha sala”, após essa experiência ampliamos nossos conceitos de planejamento, construindo novos cenários de aprendizagem na infância. (A infância nos

Territórios Brincantes e suas Materialidades. Apresentação de trabalho. NEIM Doralice Teodora Bastos, XII Congresso de Educação Básica - COEB, Florianópolis, julho de 2023).

Essas vivências evidenciam que a proposta Territórios Brincantes ultrapassa os limites de uma experiência local, configurando-se como um movimento de formação docente e de reflexão sobre a docência na Educação Infantil. Cabe perguntar: ***de que maneira esse processo formativo, vivido coletivamente no NEIM Doralice Teodora Bastos, tem contribuído para qualificar o trabalho pedagógico e inspirar novas perspectivas no campo da Educação Infantil?*** Em relação a esses processos formativos, ao se analisar o percurso histórico da construção e consolidação da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, observa-se que o NEIM Doralice Teodora Bastos tem ampliado, significativamente, seu papel no campo da Educação Infantil. Por meio do envolvimento comprometido de suas/seus profissionais docentes, essa experiência coletiva passou a ser, sistematicamente, compartilhada, assumindo uma dimensão formativa que extrapola os limites da unidade. A instituição passou a receber visitas de outras unidades educativas e de profissionais interessados em conhecer a proposta, ao mesmo tempo em que tem contribuído ativamente para a disseminação dessa experiência em diferentes contextos, sobretudo na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, mas também em outros municípios, universidades e redes de ensino.

Tal movimento revela um compromisso ético e político com a educação pública, fazendo do NEIM um espaço de formação que se estende para além da comunidade local, sustentado pelo desejo de fortalecer ações pedagógicas coletivas e transformadoras. Ao socializar essa experiência com outras instituições e profissionais, também se constrói um movimento interno de olhar e refletir sobre a própria docência na unidade, promovendo ressignificações que alimentam a continuidade e a consistência da proposta. Como afirma Kramer (2002, p. 119):

[...] toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidade de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática. A história contada e a prática refletida são as substâncias vivas dos processos de formações.

Com a intenção de dar visibilidade a esse percurso formativo, disponibiliza-se, a partir do QR Code a seguir, um documento elaborado pela própria unidade, que mapeia os processos de socialização e os estudos realizados em torno dessa proposta coletiva. A

tabela apresenta o conjunto de ações formativas e participações desenvolvidas pelo NEIM Doralice Teodora Bastos entre 2018 e 2025, evidenciando a disseminação da proposta Territórios Brincantes em diferentes contextos. O registro reúne socializações, publicações, eventos, entrevistas e formações descentralizadas que contribuiram para o fortalecimento e o reconhecimento da metodologia como referência no campo da Educação Infantil.

Figura 61 – Tabela de Formações, Socializações e Difusão dos Territórios Brincantes

Territórios Brincantes: Formações, Socializações e Difusão da Proposta (2018–2025)	
PERÍODO	UNIDADE
2018	Publicação de um texto, <b>Jornal eletrônico</b> através da percepção e leitura da profissional da sala de multimeios Sulisia Westphal: Territórios na Educação Infantil, em 25 junho 2018. Acesso: <a href="http://asemanacuritiba.com.br/2.1179/territ%C3%B3rios-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-1.2076303">http://asemanacuritiba.com.br/2.1179/territ%C3%B3rios-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-1.2076303</a>
2019	Publicação site <b>UNDIME</b> (Publicado em <i>Notícias</i> - 22/08/2019.) Territórios Brincantes, a proposta metodológica que desenvolve as diferentes linguagens da infância.
2019	<b>Neim Franklin Cascaes</b> – Socialização da proposta da unidade educativa com o tema: Trabalho Coletivo.
2019	<b>Neim Jardim Atlântico</b> – Socialização da proposta de trabalho da unidade educativa: Territórios Brincantes.
2019	Participação na <b>Formação centralizada</b> (Secretaria Municipal de Educação /SME): Brincadeira: Eixo Norteador da Educação Infantil, com a temática: Brincadeira.

QR code



FORMAÇÕES, SOCIALIZAÇÕES E DIFUSÃO DA PROPOSTA (2018–2025)

Fonte: Elaborado pela própria unidade educativa (2025)

A leitura da tabela evidencia a consolidação dos Territórios Brincantes como uma proposta que ultrapassa os limites institucionais do NEIM Doralice Teodora Bastos, configurando-se como uma referência formativa no campo da Educação Infantil. Entre 2018 e 2025, observa-se um percurso contínuo de socializações, formações, publicações e participações em eventos municipais, estaduais e nacionais, revelando o protagonismo da unidade na disseminação de uma organização pedagógica coletiva. Chama atenção, especialmente, o número expressivo de formações realizadas junto a outros Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, evidenciando o quanto o NEIM Doralice Teodora Bastos tem contribuído de maneira significativa para o fortalecimento da própria rede pública, ao compartilhar saberes construídos coletivamente.

Ainda que não haja registros sistematizados do número exato de unidades que já conheceram essa proposta coletiva, é possível reconhecer que os Territórios Brincantes e seus conceitos já foram amplamente socializados com mais da metade das unidades de Educação Infantil da rede municipal. Essa estimativa considera tanto as visitas e formações realizadas diretamente no NEIM Doralice Teodora Bastos quanto as formações centralizadas da Secretaria Municipal de Educação, nas quais a proposta também foi tema de estudo e reflexão. Esse processo formativo revela, ao mesmo tempo, a continuidade e a vitalidade da proposta ao longo dos anos e o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas/os profissionais docentes da unidade, reafirmando sua contribuição para o campo da Educação Infantil e seu compromisso com uma educação pública de qualidade, pautada na partilha e na reflexão coletiva.

Na mesma direção, o segundo documento, também disponibilizado por meio de QR Code, apresenta as publicações acadêmicas que abordam ou referenciam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, produzidas entre 2020 e 2025. O material reúne artigos, dissertações e resumos expandidos que destacam a proposta como objeto de pesquisa e reflexão no campo da Educação Infantil, evidenciando sua inserção em diferentes contextos acadêmicos e formativos.

Figura 62 – Tabela de Publicações acadêmicas que abordam ou referenciam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes

PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM OU REFERENCIAM A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA TERRITÓRIOS BRINCANTES.	
PERÍODO	PUBLICAÇÃO
2020	TEN CATEN, Cláudia de Almeida; GONÇALVES, Ronaldo Manoel. In: As ações comunicativas do NEIM Doralice Teodora Bastos em diálogo com as diretrizes do núcleo de formação, pesquisa e assessoramento da Educação Infantil da diretoria de Educação Infantil. Anais do Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2020 <a href="https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmemu/8341/anais_xmase_16240129337979_8341.pdf">https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmemu/8341/anais_xmase_16240129337979_8341.pdf</a>
2021	MAESTRI, Júlio César. O universo da horta pedagógica e as múltiplas linguagens na educação infantil. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Capítulo 4- Práticas e processos de aprendizagem com a horta pedagógica e as múltiplas linguagens: 4.1 territórios brincantes: a horta faz parte do brincar <a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/227186/PEED1577-D.pdf?sequence=-1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/227186/PEED1577-D.pdf?sequence=-1&amp;isAllowed=y</a>

QR code



PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM OU REFERENCIAM A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA TERRITÓRIOS BRINCANTES

Fonte: Elaborado pela própria unidade educativa (2025)

A leitura desse conjunto de publicações permite reconhecer o alcance e a relevância dessa proposta coletiva. Os estudos reunidos revelam o interesse crescente de diferentes autoras/es, instituições e redes de ensino em compreender as contribuições pedagógicas e formativas dos Territórios Brincantes, reafirmando seu caráter coletivo, investigativo e inspirador. Esses registros, e agora essa pesquisa, fortalecem o reconhecimento da experiência como um campo vivo de formação e pesquisa, no qual o fazer docente, a reflexão e a escrita se entrelaçam na construção compartilhada de outras possibilidades para a Educação Infantil.

Ao longo desse percurso, o que se evidencia é a constituição de uma cultura pedagógica coletiva que ultrapassa a experiência de um único contexto educativo. A permanência e a expansão dos Territórios Brincantes revelam uma potência formativa que se renova a cada encontro, nas trocas entre profissionais, crianças e instituições. Essa circulação de saberes e ações, construída de forma colaborativa e compartilhada, reafirma o valor das iniciativas que emergem do cotidiano e que, pela força do vivido, se transformam em referência para outras redes e territórios educativos. Mais do que uma metodologia, nos parece que os Territórios Brincantes afirmam-se como um modo de pensar e viver à docência na Educação Infantil, em constante diálogo com a realidade, com os sujeitos e com os princípios de uma educação pública comprometida com os direitos das crianças.

Resgatar a trajetória construída por essa comunidade educativa, o NEIM Doralice Teodora Bastos, é um exercício de valorização do vivido, das interações, conquistas e desafios que marcaram o percurso coletivo ao longo dos anos. Trata-se de uma construção que se dá nas relações, na escuta sensível, no diálogo e também nos embates que acompanham os processos participativos e democráticos. Ao revisitar esse caminho, ganham visibilidade aspectos estruturais, pedagógicos e relacionais que compõem a identidade da proposta dos Territórios Brincantes.

Assim, nos últimos anos, o NEIM Doralice Teodora Bastos tem dado continuidade a essa proposta coletiva. Mesmo marcada por inúmeros desafios, essa forma de organização tem favorecido processos formativos e articulações entre as/os diferentes profissionais da unidade, tornando-se não apenas uma construção coletiva, mas também um espaço de reflexão contínua sobre as necessidades e os direitos das crianças. Toda essa dinâmica tem contribuído, ainda, para a ampliação do diálogo com a comunidade educativa, promovendo a socialização e o fortalecimento da proposta.

Ao dar visibilidade às questões históricas e, conseqüentemente, valorizar os aspectos coletivos e formativos dessa proposta, torna-se importante avançar na compreensão de como ela vem se estruturando no cotidiano da unidade. A continuidade da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* também se expressa em suas formas de organização, nos modos de planejar, ocupar os espaços e articular tempos e relações, aspectos que compõem a mesma tessitura histórica dessa construção coletiva.

### **3.1.2. Territórios Brincantes: A organização e suas tramas cotidianas**

Embora já tenham sido apresentados, na contextualização da proposta, elementos importantes para compreender a construção coletiva dos Territórios Brincantes, propõe-se, a seguir, uma aproximação mais específica da forma como essa organização pedagógica coletiva está estruturada e articulada na dinâmica institucional. O objetivo é tornar mais visíveis sua rotina, espaços, tempos e relações que se organizam no cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos, sustentando a proposta dos Territórios Brincantes como uma docência coletiva e compartilhada.

Considerando que, de modo geral, as experiências e interações das crianças nessa unidade se estruturam tanto nos Territórios Externos quanto nos Internos, apresenta-se, a partir deste ponto, a organização desses territórios no cotidiano. Busca-se favorecer a compreensão da lógica pedagógica e coletiva que sustenta a proposta, evidenciando os elementos que a tornam possível e destacando a relevância das escolhas espaciais e estruturais que fundamentam a dinâmica educativa, contribuindo para o funcionamento qualificado dos Territórios Brincantes.

Compreender essa estrutura requer atenção aos elementos que sustentam e viabilizam sua existência cotidiana. Longe de se reduzirem a aspectos meramente técnicos ou operacionais, tais elementos expressam escolhas políticas e pedagógicas construídas coletivamente no interior da unidade educativa. Espaços, tempos, materiais, horários e formas de agrupamento são definidos a partir de intencionalidades que articulam os direitos das crianças a uma concepção de docência coletiva voltada à ampliação das possibilidades de brincadeiras, interações e da diversificação das linguagens.

Para dar continuidade e tornar mais evidente a estrutura organizacional dos Territórios Brincantes, opta-se pela integração de figuras e perguntas que sintetizam e explicitam a lógica que sustenta essa proposta pedagógica coletiva. As representações visuais funcionam como estratégias de síntese e comunicação, favorecendo uma compreensão mais objetiva de suas dinâmicas e articulações. Em diálogo com esses recursos, retoma-se também o uso das perguntas como ferramenta metodológica e comunicacional que, além de estruturar esta pesquisa, convida o leitor a interpretar e refletir sobre aspectos do cotidiano dessa experiência educativa.

Ainda que os conceitos centrais da proposta já tenham sido apresentados anteriormente, retomá-los agora a partir de uma abordagem visual e interrogativa possibilita aprofundar sua compreensão. No cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos, as experiências das crianças se organizam em três formas principais de territorialização: os Territórios Externos, os Territórios Internos e os Territórios (In)visíveis. Cada uma dessas dimensões expressa modos distintos de viver e organizar o espaço educativo, revelando escolhas que articulam intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e reconhecimento da autonomia infantil.

As análises que se seguem buscam evidenciar essas dimensões e suas conexões, recorrendo a representações gráficas que procuram respeitar a complexidade da proposta e, ao mesmo tempo, oferecer caminhos que favoreçam sua compreensão. Nesse sentido, para iniciar, cabe perguntar: ***qual é o conceito dos Territórios Brincantes?***

Figura 63 – Conceito da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes.

## TERRITÓRIOS BRINCANTES

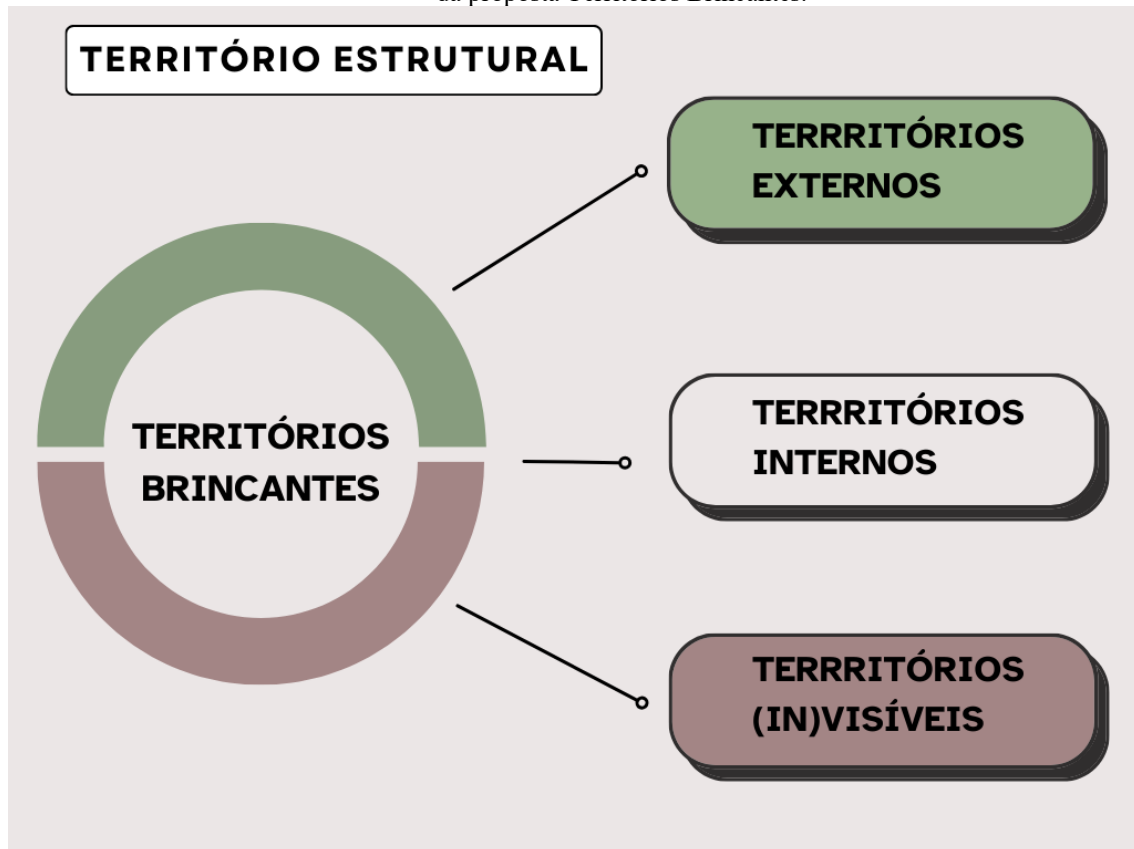
É uma organização pedagógica coletiva, planejada e estruturada por diferentes profissionais docentes, pautada na criação de diferentes espaços dinâmicos, brincantes, estéticos e criativos que possam potencializar as experiências e as investigações das diversas crianças, de múltiplas idades, que juntas ao mesmo tempo, ou em seus grupos de atuação, ampliam e diversificam seus conhecimentos de mundo brincando e interagindo a partir das relações com as diferentes linguagens, permitindo que elas construam suas experiências de forma autônoma, colaborativa e significativa, em uma abordagem que reforça a importância das trocas, do afeto e do respeito às diversidades na infância.

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de documentos do NEIM Doralice Teodora Bastos (2025).

A figura apresenta os Territórios Brincantes como uma organização pedagógica coletiva, planejada e estruturada por diferentes profissionais docentes, pautada na criação de espaços dinâmicos, brincantes, estéticos e criativos. Seu propósito é potencializar as experiências e investigações de crianças de múltiplas idades, que, juntas ou em seus grupos de atuação, ampliam e diversificam seus conhecimentos de mundo por meio do brincar e da interação. As relações estabelecidas nesses territórios dialogam com as diferentes linguagens, favorecendo a construção de experiências de forma autônoma, colaborativa e significativa, em uma abordagem que valoriza as trocas, o afeto e o respeito à diversidade na infância.

A partir desse conceito central, é possível compreender que a proposta se materializa em diferentes formas de organização do espaço e do tempo, que traduzem, no cotidiano, as intenções pedagógicas coletivamente construídas. No NEIM Doralice Teodora Bastos, essas formas assumem três modalidades, cada uma com especificidades em sua composição e funcionamento, articulando-se entre si para garantir a unidade e a coerência da proposta pedagógica. Nesse sentido, cabe perguntar: ***como está estruturada a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?***

Figura 64 – Representação dos três eixos que compõem o Território Estrutural da proposta Territórios Brincantes.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025).

A figura apresenta os três eixos que compõem o Território Estrutural da proposta, cada um com funções e características próprias que, articuladas, sustentam a dinâmica pedagógica da unidade. A partir dessa definição geral, passa-se à descrição detalhada de como cada estrutura se configura na rotina do NEIM Doralice Teodora Bastos, evidenciando suas especificidades, pontos de aproximação e diferenciação. Essa apresentação será construída a partir da análise de registros documentais e da observação de práticas cotidianas, buscando tornar visíveis as articulações que sustentam cada território, seus tempos, espaços, composições e elementos constitutivos, bem como as intenções pedagógicas que orientam sua organização e singularidades.

Antes de apresentar a estrutura e o funcionamento de cada território, é importante contextualizar que, embora esta pesquisa contemple os diferentes Territórios Brincantes, a análise acabou por privilegiar os Territórios Externos. Essa ênfase decorre de diferentes fatores: por um lado, os externos introduzem uma lógica coletiva e compartilhada na ocupação dos espaços ao ar livre, algo pouco comum em instituições de Educação Infantil; por outro, os internos apresentam uma organização mais próxima

daquela encontrada na maioria das unidades, com rotinas e dinâmicas já amplamente conhecidas.

Além disso, a centralidade dos Territórios Externos, nesta análise, também se justifica pela complexidade de sua estruturação e pela maior disponibilidade de registros documentais. Por serem coletivos na gestão dos espaços, esses territórios mantêm e compartilham registros acessíveis a todas/os as/os profissionais docentes, o que favoreceu o acesso aos dados da pesquisa. Já a documentação dos Territórios Internos é organizada por pequenos grupos, está mais vinculada à responsabilidade de cada equipe e, no percurso histórico, vem se consolidando mais recentemente, já que sua estruturação ocorreu após a dos externos. Cabe reforçar, no entanto, que apesar da maior atenção dada aos Territórios Externos, as três estruturas internas, externas e (in)visíveis possuem igual relevância pedagógica e se complementam como partes indissociáveis de uma mesma proposta.

Para guiar a apresentação de cada território, optou-se pela utilização de um roteiro de perguntas fundamentais, concebido como estratégia para explicitar sua funcionalidade e dinâmica. Essas perguntas, além de orientar a leitura e destacar aspectos centrais de sua configuração, evidenciam intencionalidades, interações e singularidades presentes no cotidiano. A escolha por essa abordagem decorre tanto do reconhecimento da complexidade que envolve a proposta coletiva dos Territórios Brincantes quanto da compreensão de que tais indagações já fazem parte da rotina da unidade e do próprio percurso deste pesquisador. Ainda que nenhuma pergunta seja capaz de abarcar plenamente a riqueza dessa organização pedagógica, o conjunto delas constitui um recurso potente para apresentá-la de forma objetiva e acessível, ao mesmo tempo em que convida o leitor ao diálogo e à formulação de novas questões.

Dessa forma, com base nessa perspectiva e no roteiro de perguntas proposto, passamos agora a apresentar como estão estruturados os três tipos de territórios que compõem a proposta — externos, internos e (in)visíveis —, detalhando seus elementos constitutivos, modos de funcionamento e relações estabelecidas no cotidiano do NEIM

Doralice Teodora Bastos.

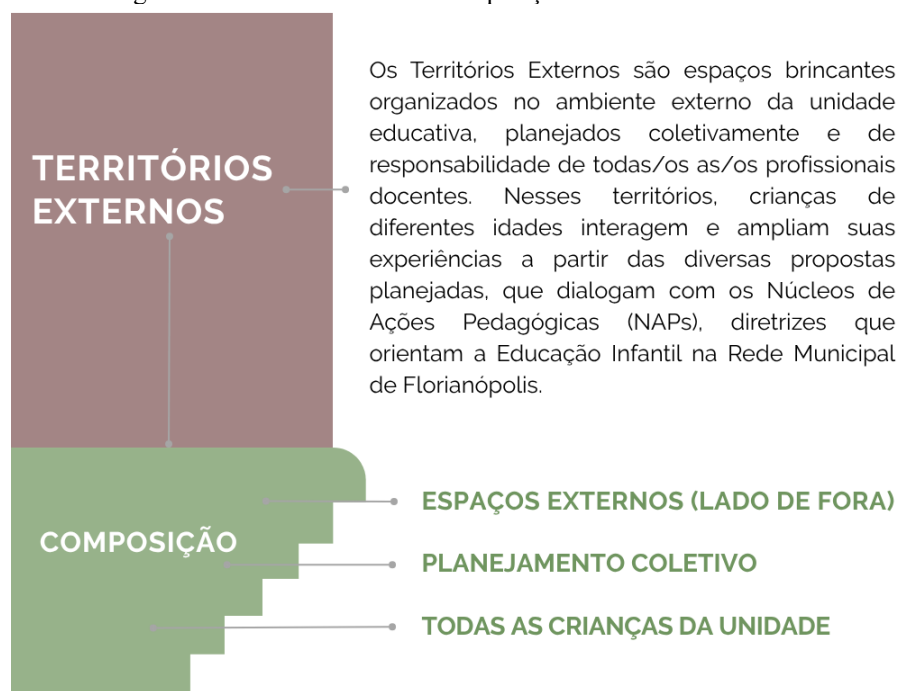
### **Territórios Externos**

Diante dessa centralidade e do papel singular que desempenham na proposta, inicia-se a apresentação pela estrutura e funcionamento dos Territórios Externos. A

partir deles, será possível compreender não apenas as especificidades de sua organização, mas também as relações que estabelecem com os demais territórios, revelando como, juntos, compõem a trama pedagógica dos Territórios Brincantes.

A primeira questão que orienta esta análise é: ***Qual o conceito e a composição dos Territórios Externos?*** Para responder, apresenta-se a seguir uma síntese visual que explicita os principais elementos que definem essa estrutura e sua função no cotidiano da unidade.

Figura 65 – Conceito central e composição dos Territórios Externos



Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de documentos do NEIM Doralice Teodora Bastos (2025).

A figura evidencia que os Territórios Externos configuram-se como espaços de convivência e aprendizagem situados no ambiente externo da unidade educativa, planejados de forma coletiva e assumidos como responsabilidade de todas/os as/os profissionais docentes. Sua composição integra três elementos indissociáveis: a utilização dos espaços externos como cenário principal das experiências, a organização e mediação pedagógica fundamentadas no planejamento coletivo e a participação de todas as crianças da unidade, independentemente da faixa etária. Essa configuração não apenas amplia as oportunidades de interação entre diferentes grupos, mas também promove experiências alinhadas às diretrizes dos Núcleos de Ações Pedagógicas

(NAPs), articulando intencionalidade educativa e potencialidades do brincar e das interações.

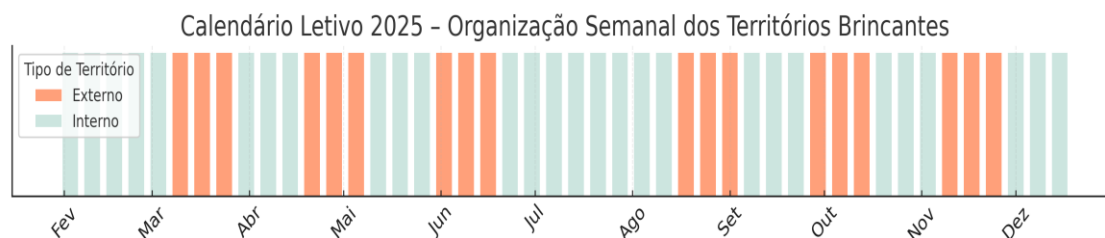
Compreendido seu conceito e composição, cabe agora perguntar: *como se organiza, ao longo dos dias letivos, a realização dos Territórios Externos?* Os Territórios Externos ocorrem de forma cíclica e são planejados coletivamente pelas/os diferentes profissionais docentes da unidade. Sempre que possível, cada ciclo acontece ao longo de três semanas consecutivas, de terça a sexta-feira, totalizando aproximadamente doze dias de vivência. A quantidade de ciclos ao longo do ano e os períodos em que se realizam variam de acordo com o planejamento coletivo, que considera o calendário da unidade e as demandas específicas de cada período.

A realização cíclica dos Territórios Externos suscita outra questão relevante para compreender sua dinâmica no cotidiano: *os Territórios Externos podem ocorrer de forma simultânea aos Territórios Internos?* Atualmente, diferente do que ocorria no início da proposta, os Territórios Externos e Internos podem ocorrer simultaneamente. Enquanto os Territórios Externos são organizados por ciclos, os Internos seguem uma lógica de planejamento contínuo, construído pelas/os profissionais de referência de cada grupo ao longo de todo o ano letivo. Ainda que possam acontecer ao mesmo tempo, é comum que os Territórios Externos ganhem centralidade nos períodos em que estão em curso, mobilizando toda a unidade educativa e envolvendo todas as crianças e profissionais em uma organização ampla, planejada e intencional. Paralelamente, os Territórios Internos, por estarem vinculados às salas de referência, continuam existindo e se desenvolvendo, podendo estar em processo de construção, ampliação ou diversificação.

Com o intuito de dar visibilidade à forma como os Territórios Brincantes se configuram ao longo do ano letivo, elaborou-se um calendário que simula a organização geral da proposta no contexto de 2025. Produzido pelo pesquisador a partir da lógica construída coletivamente no NEIM Doralice Teodora Bastos, esse material busca representar a alternância entre os ciclos dos Territórios Externos e a continuidade, permanente, dos Territórios Internos, evidenciando como a proposta se inscreve no tempo e no espaço da rotina da unidade. Trata-se, contudo, de um planejamento de caráter geral, uma vez que, na prática, sua execução está sujeita a ajustes. Os Territórios Internos, como já mencionado, mantêm-se em constante organização ao longo de todo o ano letivo, e fatores como condições climáticas, acordos do coletivo e, sobretudo, os

interesses, tempos e necessidades das crianças influenciam, diretamente, na definição dos ciclos e na dinâmica cotidiana.

Figura 66 – Organização anual dos Territórios Brincantes Ano de 2025



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025).

A realização dos Territórios Externos como podemos observar acontecem em períodos durante o ano. Essa dinâmica, no entanto, está diretamente condicionada a fatores ambientais, o que leva à questão: ***considerando que os Territórios Externos acontecem no lado externo da unidade, quando chove eles acontecem?*** Quando chove, os Territórios Externos não acontecem. Por serem vivenciados em espaços ao ar livre da unidade, que não possuem cobertura ou proteção adequada, não há condições seguras para a permanência de crianças e profissionais durante a chuva. Por esse motivo, a previsão do tempo é sempre acompanhada com atenção na definição dos dias de realização dos Territórios Externos. Ainda assim, mudanças climáticas imprevistas podem exigir a interrupção ou o encerramento antecipado da proposta, com a desmontagem dos materiais. Esse fator também explica por que a unidade define a vivência de até doze dias para cada ciclo de Territórios Externos, já que dificilmente é possível garantir sua ocorrência em sequência contínua ou conforme um cronograma fixo. Já os Territórios Internos acontecem normalmente, sem serem, diretamente, influenciados pelas condições climáticas.

Além das condições climáticas, outros aspectos organizacionais e pedagógicos também influenciam na definição dos dias de realização dos Territórios Externos. Entre eles, destaca-se uma questão que surgiu a partir das avaliações coletivas da unidade: ***por que não acontecem Territórios Externos na segunda-feira?*** Os Territórios Externos não acontecem às segundas-feiras devido a uma avaliação realizada pelo coletivo da unidade nos primeiros ciclos de implementação da proposta. Observou-se que esse dia costuma ser mais corrido e, em muitos casos, mais sensível do ponto de vista

pedagógico. Muitas crianças, especialmente as menores, retornam do final de semana com necessidades mais intensas de cuidado e acolhimento, demonstrando comportamentos que indicam a importância de um tempo maior para restabelecer vínculos e retomar as rotinas do cotidiano. Esse momento de reconexão com os adultos, com os espaços internos e com os próprios pares foi considerado essencial antes de envolver as crianças em propostas que demandam maior mobilização, como é o caso dos Territórios Externos. Além disso, fatores ambientais associados ao final de semana, como vento, folhas, umidade ou desorganização dos materiais, também influenciam essa decisão, pois, frequentemente, exigem um tempo de reorganização do espaço externo antes do início das propostas.

Definidos os dias de realização, outro ponto importante diz respeito à organização física da proposta: ***quantos Territórios Externos são estruturados em cada ciclo?*** A quantidade de espaços disponíveis é definida pelas/os profissionais docentes a partir do planejamento coletivo, podendo variar de um ciclo para outro conforme as condições para sua efetivação. Atualmente, geralmente, são apresentados quatro espaços, cada um voltado a privilegiar, ampliar e complexificar diferentes linguagens.

Ao considerar o número de espaços estruturados em cada ciclo, surge outra questão relevante para compreender a dinâmica da proposta: ***esses Territórios Externos têm espaços fixos? Sempre acontecem nos mesmos lugares?*** Desde o início da construção dessa proposta coletiva, a unidade passou a definir alguns espaços de referência do lado de fora para os Territórios Externos. Essa escolha foi se consolidando com base na experiência vivida, à medida que se percebia que determinados locais favoreciam o desenvolvimento de diferentes linguagens e propostas. Além disso, as condições físicas e climáticas desses espaços, especialmente nos períodos de inverno e verão, passaram a ser consideradas com atenção, tanto pela perspectiva pedagógica quanto pelo cuidado com o bem-estar das crianças e das/os profissionais envolvidas/os.

Ao falar sobre os espaços de referência para os Territórios Externos, é importante detalhar como eles são identificados no contexto da unidade. ***Esses espaços pré-definidos, onde geralmente acontecem os Territórios Externos, como são denominados pela unidade educativa?*** De modo geral, a unidade conta com alguns locais recorrentes que se consolidaram como referência para a realização dos Territórios Brincantes. Embora passem por transformações constantes em sua organização, estética

e materialidades, esses espaços são considerados “fixos” pela comunidade educativa.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024), são eles:

1. Eu Pequeno (deck próximo às salas dos bebês)
2. Eu e a Casa (casinha nos fundos, próxima à calçada da rua)
3. Movimento (todo o parque, incluindo brinquedos e gramado com mourões)
4. Meu Quintal (horta nos fundos do NEIM)
5. Construções e Construtividade (atrás do NEIM, pista dos carrinhos)
6. Arte por toda a Parte (deck próximo ao refeitório)

Com o intuito de tornar visível e contextualizar a configuração desses espaços fixos no ambiente da unidade, apresenta-se a seguir um conjunto de figuras que ilustram esses cenários.

Figura 67 – Espaços fixos do NEIM Doralice Teodora Bastos onde geralmente são organizados os Territórios Externos:

## TERRITÓRIOS EXTERNOS: “ESPAÇOS FIXOS”



• **EU PEQUENO** •



• **EU E A CASA** •



• **MOVIMENTO** •

## TERRITÓRIOS EXTERNOS: ESPAÇOS FIXOS

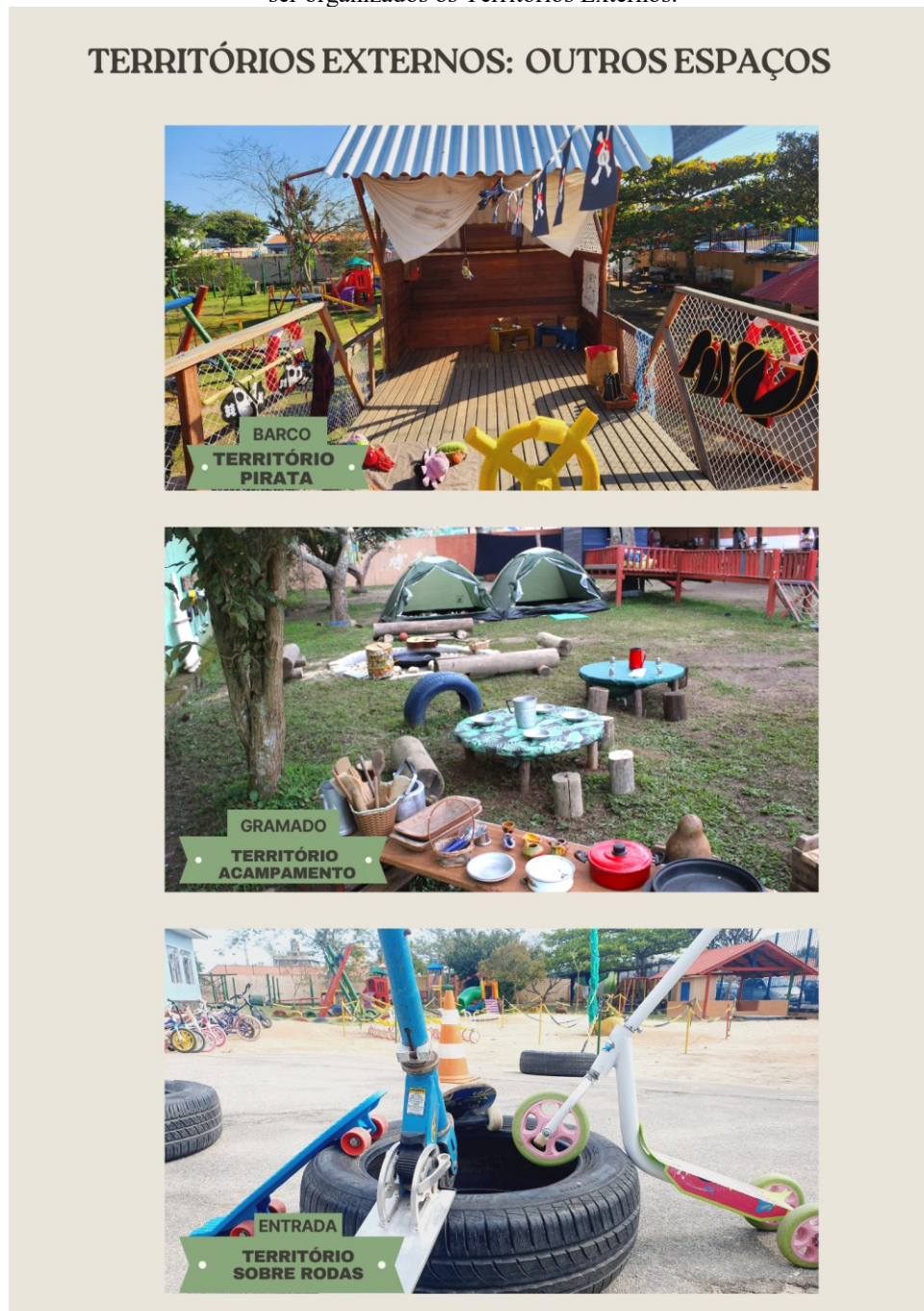


Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no acervo de imagens do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Esses nomes foram atribuídos ao longo do tempo pelo próprio coletivo da unidade, à medida que se reconhecia que cada espaço favorecia e potencializava determinados tipos de experiências e linguagens. É importante destacar, contudo, que outros locais também podem se tornar Territórios Brincantes, a partir dos interesses das crianças ou das proposições dos profissionais. O barco, o gramado e o acesso de entrada da unidade são exemplos de espaços que, mesmo não sendo inicialmente estruturados

como territórios fixos, passaram a ser apropriados como tal diante das possibilidades que oferecem para o brincar e para a construção de experiências e investigações. Como exemplo e curiosidade, as figuras a seguir apresentam visualmente outros espaços que, a partir do planejamento coletivo, acabam ganhando destaque em determinados momentos.

Figura 68 – Outros possíveis espaços do NEIM Doralice Teodora Bastos que em algum momento podem ser organizados os Territórios Externos:



Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no acervo de imagens do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Diante da diversidade de espaços possíveis e da presença simultânea de diferentes grupos no lado externo da unidade, surge uma questão essencial para compreender o funcionamento da proposta: ***considerando que os Territórios Externos acontecem do “lado de fora” para diferentes crianças ao mesmo tempo, como elas se organizam nesses espaços?*** Em horário previamente definido, todas as crianças da unidade saem de suas salas de referência acompanhadas por suas/seus respectivas/os professoras/es e auxiliares, dirigindo-se aos espaços externos. Quando todos os territórios e demais áreas do lado de fora já estão sob o cuidado e acompanhamento das/os profissionais docentes, as crianças são autorizadas a escolher livremente quais territórios desejam experienciar. Elas têm autonomia para decidir quanto tempo permanecer em cada espaço, com quais crianças e adultos desejam interagir e, inclusive, optar por estar em outros espaços coletivos da unidade que, naquele momento, não estejam organizados como territórios. No caso dos bebês, a participação acontece de forma gradual, sempre acompanhados de profissionais de referência, com tempos e espaços negociados cotidianamente.

A liberdade de circulação e escolha, pelas crianças, leva a um questionamento importante para compreender a dinâmica dessa proposta: ***existe, em algum momento, uma sequência obrigatória em que cada criança precise passar por todos os Territórios Externos?*** Não existe tal sequência. Como já mencionado, as crianças podem escolher em quais espaços querem estar e por quanto tempo permanecer, de acordo com seus interesses, parcerias e necessidades. A unidade considera que o período em que os Territórios Externos permanecem disponíveis é suficiente para que, em diferentes momentos, todas as crianças tenham a oportunidade de vivenciar os distintos territórios.

O tempo de permanência das crianças nos Territórios Externos é um aspecto importante para compreender sua inserção na rotina da unidade. ***Dentro dessa rotina, qual é o tempo efetivo que as crianças permanecem nos Territórios Externos?*** Considerando a rotina e a forma de atendimento das crianças, que é parcial (meio período), elas permanecem, em média, entre uma hora e quinze minutos e uma hora e meia, por dia, nesses territórios, quando estes estão acontecendo. A seguir, apresenta-se de forma geral a organização do cotidiano das crianças, com o intuito de facilitar a compreensão do tempo destinado a essas propostas coletivas.

Figura 69 – Organização do cotidiano das crianças matutinas e vespertinas NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Elaborada pelo autor, ano de 2025

Compreendido o tempo destinado às vivências, torna-se relevante entender também como a equipe docente se organiza para acompanhar e mediar essas propostas. **Como ocorre a organização entre as/os diferentes profissionais? De que forma se responsabilizam pelos Territórios Externos e demais espaços coletivos?** Durante os ciclos dos Territórios Brincantes Externos, as/os profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos se distribuem entre os territórios e outros espaços coletivos da unidade, onde as crianças podem circular livremente. Para garantir uma organização objetiva e compartilhada, é elaborada uma escala de referência, disponibilizada a todas/os as/os profissionais, indicando os espaços pelos quais cada um será responsável. Essa divisão busca assegurar que, em cada território, estejam presentes ao menos duas/dois profissionais, possibilitando o acompanhamento, a mediação, os registros e o desenvolvimento das propostas planejadas coletivamente. As/Os profissionais dos grupos G2 e G3, por acompanharem as crianças bem pequenas ao longo dos diferentes espaços, não participam dessa escala fixa. A escala é organizada mensalmente, de modo que as/os profissionais de cada grupo, a cada dia da semana, possam estar em diferentes

lugares, possibilitando que, em algum momento, estejam diretamente responsáveis por um ou outro território externo, ou mesmo por espaços coletivos onde as crianças se encontrem. A tabela a seguir, referente ao mês de abril de 2025, contribui para evidenciar como essa dinâmica se materializa no cotidiano da unidade.

Figura 70 – Escala de organização dos profissionais nos Territórios Externos e espaços coletivos – Abril de 2025.

**ESCALA Espaço externo – Abril 2025**

ESPAÇOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
TERRITÓRIO EU E A CASA	G4 A Mat. (Luciani e Marinês) G4 A Vesp. (Luciani e Lidiane)	G5/6 A Mat. (Márcia E. e Edilene) G5/ 6 B Vesp. (Márcia E e Andréa S)	G 5 A Mat. (Aline e Rosangela) G5/6 A Vesp. (Sílvia A. e Luciana)	G6/5 B Mat. (Sílvia C. e Rosana) G6/5 B Vesp. (Sílvia C. e Vanusa)	G4 B Mat. (Denise e Carla) G4 B Vesp. (Denise e Rosário)
TERRITÓRIO CONSTRUÇÃO (PISTA)	G4 B Mat. (Denise e Carla) G4 B Vesp. (Denise e Rosário)	G6/5 A Mat. (Sissa e Juliana) G6/5 A Vesp. (Sissa e Andréa F.)	G4 A Mat. (Luciani e Marinês) G4 A Vesp. (Luciani e Lidiane)	G5/6 A Mat. (Márcia E. e Edilene) G5/ 6 B Vesp. (Márcia E e Andréa S)	G 5 A Mat. (Aline e Rosangela) G5/6 A Vesp. (Sílvia A. e Luciana)
TERRITÓRIO MEU QUINTAL	G 5 A Mat. (Aline e Rosangela) G5/6 A Vesp. (Sílvia A. e Luciana)	G6/5 B Mat. (Sílvia C. e Rosana) G6/5 B Vesp. (Sílvia C. e Vanusa)	G4 B Mat. (Denise e Carla) G4 B Vesp. (Denise e Rosário)	G6/5 A Mat. (Sissa e Juliana) G6/5 A Vesp. (Sissa e Andréa F.)	G4 A Mat. (Luciani e Marinês) G4 A Vesp. (Luciani e Lidiane)
CORREDOR	G5/6 A Mat. (Márcia E. e Edilene) G5/ 6 B Vesp. (Márcia E e Andréa S)	G4 A Mat. (Luciani e Marinês) G4 A Vesp. (Luciani e Lidiane)	G6/5 B Mat. (Sílvia C. e Rosana) G6/5 B Vesp. (Sílvia C. e Vanusa)	G4 B Mat. (Denise e Carla) G4 B Vesp. (Denise e Rosário)	G6/5 A Mat. (Denise e Carla) G6/5 A Vesp. (Sissa e Andréa F.)
BRINQUEDOS DO PARQUE E GOIABEIRA	G6/5 A Mat. (Sissa e Juliana) G6/5 A Vesp. (Sissa e Andréa F.)	G4 B Mat. (Denise e Carla) G4 B Vesp. (Denise e Rosário)	G5/6 A Mat. (Márcia E. e Edilene) G5/ 6 B Vesp. (Márcia E e Andréa S)	G 5 A Mat. (Aline e Rosangela) G5/6 A Vesp. (Sílvia A. e Luciana)	G6/5 B Mat. (Sílvia C. e Rosana) G6/5 B Vesp. (Sílvia C. e Vanusa)
CAIXA DE AREIA BARCO E ENTORNO	G6/5 B Mat. (Sílvia C. e Rosana) G6/5 B Vesp. (Sílvia C. e Vanusa)	G 5 A Mat. (Aline e Rosangela) G5/6 A Vesp. (Sílvia A. e Luciana)	G6/5 A Mat. (Sissa e Juliana) G6/5 A Vesp. (Sissa e Andréa F.)	G4 A Mat. (Luciani e Marinês) G4 A Vesp. (Luciani e Lidiane)	G5/6 A Mat. (Márcia E. e Edilene) G5/ 6 B Vesp. (Márcia E e Andréa S)

Fonte: acervo drive Neim Doralice Teodora Bastos (2025).

A análise da escala de referência evidencia que as profissionais dos grupos G2 e G3 não participam dessa divisão fixa entre os espaços coletivos. Isso leva à questão: *por que as/os profissionais das crianças bem pequenas não se dividem pelos espaços coletivos?* Para esse coletivo, as profissionais desses grupos devem permanecer com suas turmas com o máximo de profissionais possível, considerando as demandas e o nível de autonomia das crianças. No primeiro semestre, essas crianças geralmente têm um território externo próprio, o *Território Eu Pequeno*, planejado e estruturado para sua faixa etária, acolhendo suas necessidades e singularidades. À medida que avaliam ser oportuno, as profissionais podem levar o grupo todo ou parte dele a outros territórios, possibilitando interações e vivências em diferentes espaços. Esse movimento é

incentivado, especialmente, no segundo semestre, quando a maioria das crianças já se sente inserida e reconhece os diferentes espaços coletivos, embora nada impeça que essa aproximação ocorra já no primeiro semestre.

Após compreender aspectos gerais da participação nos Territórios Externos, é possível avançar para outro elemento fundamental de sua organização: ***considerando que os Territórios Externos são espaços organizados do lado de fora, quem monta esses territórios para que um novo ciclo possa se iniciar?*** A montagem dos diferentes territórios, em cada ciclo, é realizada pelo próprio grupo de profissionais docentes que planejou coletivamente cada espaço. Essa organização ocorre durante a hora-atividade e é compreendida como parte estrutural do planejamento coletivo. Cada Território Externo é montado inicialmente como forma de estruturação e também para fins de registro fotográfico. Esses registros compõem um material didático que é anexado ao planejamento e encaminhado a todas/os as/os profissionais da unidade educativa. Esse material permite que todas/os conheçam tanto o que foi pensado para acontecer naquele espaço quanto a forma como ele deve estar organizado. A primeira vez, cada Território Externo é montado e desmontado pelas/os profissionais docentes que o conceberam, mas, a partir do início do ciclo com as crianças, todas/os as/os profissionais podem assumir essa tarefa. Quando tratarmos da dimensão pedagógica dessa proposta coletiva, esse processo será explicado com mais detalhes.

Definido quem é responsável pela montagem dos territórios, surge outra questão importante para compreender sua dinâmica cotidiana: ***a partir do início dos Territórios Externos, esses espaços permanecem montados por semanas ou são montados e desmontados diariamente?*** Sempre que se inicia um novo ciclo, cada território é organizado com uma estrutura básica, que tende a permanecer a mesma. No entanto, todos os dias eles são montados e desmontados no que diz respeito às suas materialidades, à estética e aos possíveis novos elementos planejados que passam a ser inseridos. Algumas estruturas permanecem pré-montadas e, a maioria dos materiais é guardada em caixas ou protegida por lonas no próprio espaço, facilitando a organização. No processo de construção da proposta, avaliou-se que, quando permaneciam montados de um dia para o outro, os espaços e as materialidades acabavam se desgastando, sujando ou até mesmo desaparecendo. Por isso, tanto a montagem quanto a desmontagem são registradas fotograficamente, permitindo que todas/os saibam como

organizar cada território, esse movimento será apresentado na parte dimensão pedagógica desse estudo.

Entendida a lógica de montagem e desmontagem diária, resta esclarecer um aspecto fundamental da rotina: ***quem, mais precisamente, e em que momento, organiza esses diferentes territórios todos os dias?*** Diferentemente da primeira montagem, realizada e fotografada apenas pelo grupo de profissionais que planejou cada território externo, após o início do ciclo essa organização passa a ser feita pela manhã, a partir de uma coordenação interna coletiva, geralmente conduzida pela supervisão e/ou pela coordenadora dos Territórios Brincantes. De modo geral, cerca de 15 a 20 minutos antes do início da proposta, uma profissional de cada grupo de crianças (professor/a ou auxiliar de sala) deixa a sala de referência para, junto às/aos demais, organizar os diferentes territórios e, em seguida, retornar para ajudar na preparação das crianças para o deslocamento aos espaços externos. Essa regra não se aplica aos grupos G2 e G3, cujos profissionais não participam da montagem e desmontagem devido às especificidades e necessidades das crianças bem pequenas. Já as/os profissionais de Educação Especial e Educação Física, bem como a coordenadora, também podem assumir essa função.

A imagem a seguir, fixada em uma das paredes internas da unidade, contribui para reforçar visualmente os horários destinados à montagem e desmontagem dos Territórios Externos, evidenciando a importância desses momentos e tornando essa organização mais acessível a toda a equipe pedagógica.

Figura 71 – Organização dos horários de montagem, vivência e desmontagem dos Territórios Externos



Fonte: Imagem elaborada pela equipe do NEIM Doralice Teodora Bastos, encontrada em diferentes espaços da unidade educativa (2025).

Da mesma forma que existe uma organização para a montagem diária, há também um processo específico para o encerramento das propostas. ***Como se dá a desmontagem diária dos Territórios Externos?*** Próximo ao término do tempo destinado à permanência das crianças nos territórios externos, as/os profissionais responsáveis por cada espaço iniciam a organização e a guarda dos materiais, tarefa que pode contar com a participação das próprias crianças. No final da tarde, é comum que algum/a profissional da unidade percorra esses espaços para verificar se não restaram materiais a serem recolhidos.

A participação das crianças na organização final dos espaços levanta uma questão relevante para o coletivo: ***por que as crianças podem contribuir com a desmontagem, mas não participam do processo de montagem dos Territórios Externos?*** Esse é um ponto já debatido entre as/os profissionais e que ainda permanece em discussão. Embora reconheçam o potencial pedagógico dessa participação, a equipe ainda não conseguiu estruturar uma forma viável de inseri-la, principalmente, porque a montagem precisa ser bastante ágil, dada a necessidade de as/os profissionais retornarem rapidamente às salas de referência com seus grupos.

Ao mesmo tempo, é relevante pontuar que, no entendimento do coletivo, as crianças participam diretamente da construção dos Territórios Brincantes, mesmo não estando presentes na etapa de montagem física. São elas que indicam possibilidades de

novas experiências, inspiram reorganizações e atuam como protagonistas na transformação cotidiana dos espaços. Ao modificar, ampliar ou ressignificar os territórios a partir de seus interesses, curiosidades e modos próprios de brincar, as crianças lhes conferem sentido e autoria. Assim, os territórios não se definem apenas por sua estrutura inicial, mas pelos movimentos que continuamente os recriam.

Após apresentar como os Territórios Externos se organizam a partir da organização dos tempos, dos espaços e da dinâmica cotidiana da unidade, é possível avançar para outro aspecto essencial de sua sustentação: a forma como os planejamentos coletivos se estrutura. ***Considerando que o planejamento coletivo organiza e dá suporte aos Territórios Externos, quais são suas principais funções dentro dessa proposta?*** O planejamento coletivo é um dos pilares que sustentam as ações e relações educativo-pedagógicas da unidade. Para além de seu papel central e inovador de planejar, registrar e avaliar de forma coletiva, esses encontros assumem uma função formativa de grande relevância. Configuram-se como momentos reflexivos, críticos, estéticos e políticos, nos quais se alinham concepções e princípios que orientam a prática educativa, fundamentada no educar e cuidar e no entendimento compartilhado sobre a função e os direitos das crianças na Educação Infantil. Por meio desse processo, a unidade assume a responsabilidade pela construção e pelo constante realinhamento de seus caminhos pedagógicos, fortalecendo a coerência e a intencionalidade da proposta.

Compreendida a relevância dos planejamentos coletivos para a sustentação dos Territórios Externos, é importante identificar quem participa efetivamente desses encontros. ***Em relação a esses planejamentos coletivos que sustentam a estruturação dos Territórios Externos, quais são as/os profissionais que de fato participam desse momento?*** Os planejamentos coletivos acontecem em pequenos grupos e contam com a participação de todas/ as/os profissionais docentes, entre elas/es: professoras e professores de Educação Infantil, auxiliares de Educação Infantil, auxiliares de Educação Especial e professores de Educação Física. Esses encontros são articulados pelo coordenador ou coordenadora dos Territórios Brincantes, em parceria com a supervisão da unidade educativa. A direção também participa, sempre que há disponibilidade ou necessidade e, o mesmo vale para as/os profissionais readaptadas/os, que podem ou não integrar o grupo, dependendo da função exercida.

Definidos as/os profissionais que participam dos planejamentos coletivos, a próxima questão busca compreender a sua organização no tempo: ***quando e com que***

*frequência esses planejamentos coletivos acontecem?* Em 2025, os planejamentos coletivos dos Territórios Externos no NEIM Doralice Teodora Bastos são realizados por três grupos distintos de profissionais docentes. Considerando que cada profissional dispõe de 13h20min de hora-atividade, as reuniões coletivas ocorrem, semanalmente, às segundas-feiras, com duração de 1h20min, restando 12 horas a serem cumpridas, em geral, fora da unidade educativa. Os grupos se reúnem nos seguintes horários: grupo 1 das 8h às 9h20min; grupo 2 das 9h20min às 10h40min; e grupo 3 das 10h40min às 12h.

Cada grupo reúne, em média, sete profissionais, incluindo professoras/es de Educação Infantil, professoras/es auxiliares de Educação Infantil e professoras/es de Educação Física, que, de acordo com a organização interna e os períodos de hora-atividade, planejam, estruturam e reavaliam os diferentes espaços denominados Territórios Brincantes. A supervisora coordena e acompanha esses encontros, garantindo a articulação entre as propostas. Quando necessário, seja para a viabilização dos territórios ou para a realização de grupos de estudo, as/os docentes podem ser convocadas a cumprir até quatro horas adicionais de sua hora-atividade na unidade. Esses grupos de estudos são organizados conforme o projeto de formação descentralizada da unidade educativa e ocorrem tanto nas reuniões pedagógicas integrais quanto no período de hora-atividade para todas/os profissionais da unidade.

Ao tratar da formação dos grupos que planejam coletivamente os Territórios Externos, é necessário esclarecer um ponto específico sobre a participação de determinadas/os profissionais: *as/os profissionais Auxiliares de Sala e Auxiliares de apoio da Educação Especial não participam do planejamento coletivo?* Para o coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos, infelizmente, essas/es profissionais não participam diretamente do planejamento coletivo. Embora sejam reconhecidas como parte do corpo docente, as auxiliares de sala não integram esse momento por não possuírem hora-atividade, já que, institucionalmente, fazem parte do quadro civil da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Para minimizar esse distanciamento e promover maior aproximação com as decisões pedagógicas, a unidade organiza grupos de estudos específicos com essas/es profissionais, reorganizando o próprio horário de trabalho para que possam contribuir com sugestões, avaliações e propostas de melhoria.

As/Os profissionais que não possuem hora-atividade — como auxiliares de sala e auxiliares de apoio da Educação Especial — participam de encontros de uma hora, normalmente, às terças e quintas-feiras, das 12h30min às 13h30min. Esses momentos

possibilitam que acompanhem as discussões dos grupos de planejamento e participem de grupos de estudo. Ainda que essa estratégia represente um esforço de inclusão nos processos coletivos, reconhece-se que ela não garante plenamente a participação efetiva e qualificada dessas/es profissionais na construção da proposta. Nesse contexto, as reuniões pedagógicas, durante muito tempo, foram uma tentativa de incluir todas/os as/os profissionais da unidade no planejamento dos Territórios Brincantes, mas, a redução na frequência dessas reuniões nos últimos anos tem dificultado esse compartilhamento.

Mesmo não participando diretamente dos planejamentos, é importante compreender como profissionais auxiliares de sala atuam em relação a essa proposta coletiva. ***Como as/os Auxiliares de Sala contribuem e atuam para o funcionamento dos Territórios Brincantes?*** Apesar de não integrarem o momento de planejamento, essas/es profissionais desempenham um papel fundamental, pois, junto às/aos demais integrantes da unidade, se responsabilizam pelos diferentes territórios e pelas crianças, estabelecendo ações e interações alinhadas à mesma perspectiva de profissionais docentes. Inclusive, muitas/os contribuem com sugestões e avaliações que qualificam a proposta coletiva. Essa responsabilidade também se manifesta na organização e reorganização diária dos Territórios Brincantes, além de atuarem como referências para ampliar as experiências das crianças nos diferentes espaços.

Na sequência, apresentaremos como diferentes profissionais docentes se articulam na organização dos Territórios Externos. É importante ressaltar que essas/es profissionais mantêm suas atribuições e responsabilidades previstas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e pelo Estatuto do Servidor Público do município. No entanto, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* apresenta peculiaridades que, reconfiguram e realinham, as relações entre as/os profissionais e com as diferentes crianças, potencializando o trabalho coletivo e a intencionalidade pedagógica.

***Considerando as especificidades da função das/os profissionais de Educação Física, que se responsabilizam por diferentes grupos de crianças, como elas/eles se articulam nessa proposta coletiva?*** As/os profissionais de Educação Física participam ativamente dos planejamentos coletivos, realizando suas contribuições durante a hora-atividade. Essas/es profissionais colaboram na organização e estruturação dos diferentes espaços da unidade, oferecendo um olhar atento à linguagem corporal e ao movimento

nos territórios. Com frequência, são responsáveis pela criação de territórios nos quais o movimento é o eixo central das experiências. Durante os ciclos de Territórios Externos, elas/es acompanham seus respectivos grupos nos espaços compartilhados ou assumem a mediação de algum território, contribuindo com propostas, materialidades e brincadeiras. Quando os ciclos externos não estão em curso, seguem com seus planejamentos e horários regulares junto aos diferentes grupos de referência pelos quais são responsáveis.

Da mesma forma, é importante compreender o papel de outras/os profissionais que atuam de maneira articulada na proposta. *Considerando as especificidades da função das/os profissionais auxiliares de Educação Especial, como elas/eles se articulam nessa proposta coletiva?* Até o ano de 2024, as/os professoras/es auxiliares de Educação Especial participavam ativamente dos planejamentos, tanto dos Territórios Internos, junto às/aos professoras/es e professoras/es auxiliares de Educação Infantil, quanto dos Territórios Externos, nos encontros coletivos com as/os demais profissionais da unidade. Sua contribuição era significativa para a ampliação de ideias e cuidados, especialmente no que se refere à inclusão das crianças da Educação Especial, considerando suas singularidades e interesses. Essas/es profissionais desempenhavam um papel de referência para todas as crianças, garantindo que, dentro de toda essa dinâmica da unidade, houvesse mais um profissional de referência que pudesse contribuir com necessidades específicas e favorecer o desenvolvimento de ações mais sensíveis, inclusivas e integradas ao cotidiano do coletivo.

Em 2025, entretanto, ocorreu uma mudança que afetou toda a rede de Educação Infantil e interferiu diretamente na dinâmica dos Territórios Brincantes. A partir de um novo concurso, essas/es profissionais passaram a atuar como auxiliares de apoio da Educação Especial, vinculadas ao cargo de auxiliar de sala. Como essas funções não contam com hora-atividade, sua participação nos planejamentos se tornou praticamente inviável, o que representou a perda de uma presença fundamental na construção e no acompanhamento dos territórios, especialmente pelo olhar especializado voltado às crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Para minimizar essa ausência, as/os auxiliares de apoio, tanto as/os que atuam no turno matutino quanto no vespertino, passaram a ter encontros quinzenais, das 12h30 às 13h30, geralmente às terças ou quintas-feiras. Esses momentos possibilitam que participem minimamente das

discussões dos grupos de planejamento e que estejam envolvidas/os em processos de formação continuada da unidade.

Além das/os profissionais diretamente vinculados à mediação dos Territórios Brincantes, há também funções que atuam de forma estratégica na sustentação e qualificação da proposta. ***Considerando as especificidades da função, qual é o papel do/da coordenador/a dos Territórios Brincantes?*** Embora essa função não esteja prevista no quadro de profissionais da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no início da implementação, o coletivo da unidade avaliou que a organização dos Territórios Brincantes implicava especificidades e novas demandas que exigiam um trabalho articulado e cuidadoso. Compreendeu-se, assim, que uma parceria entre coordenação e supervisão poderia qualificar ainda mais as ações e relações educativo-pedagógicas vivenciadas pelas crianças. Para além de contribuir na estruturação dos planejamentos coletivos, essa função assumiu também um papel formativo, pautado nos interesses do próprio coletivo. Envolve-se na articulação entre os diferentes planejamentos e registros, na visibilidade das práticas e na atuação direta no cotidiano, colaborando com a montagem e desmontagem dos territórios, a organização das materialidades, o registro coletivo e a identificação de necessidades em cada espaço. Desde o início, a unidade defende que essa função seja exercida por alguém da própria instituição, que conheça de forma sensível e comprometida, tanto o processo de construção da proposta pedagógica coletiva, quanto a dinâmica e as especificidades da unidade.

É relevante observar que, ao apresentar o percurso histórico da construção dos Territórios Brincantes, torna-se evidente que essa proposta precisou se adaptar, continuamente, às mudanças ocorridas na própria rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Muitas dessas alterações, entretanto, tiveram impactos diretos na qualidade do atendimento à comunidade educativa e na capacidade de manter articulações coletivas consistentes. Entre elas, destacam-se a redução do número de reuniões pedagógicas, a adoção do atendimento parcial das crianças em meio turno, a não liberação de uma coordenadora específica para a proposta e, mais recentemente, a desvalorização do trabalho das profissionais de Educação Especial. Essas mudanças, somadas, fragilizam processos essenciais para o fortalecimento da prática pedagógica coletiva, comprometendo a realização de planejamentos participativos e integrados que

garantam a continuidade das ações que caracterizam e qualificam a proposta dos Territórios Brincantes.

Além da coordenação dos Territórios Brincantes, a supervisão pedagógica desempenha um papel igualmente estratégico na sustentação dessa proposta. ***Considerando as especificidades da função, qual é o papel do/da supervisor/a na proposta coletiva dos Territórios Brincantes?*** A supervisão desempenha um papel fundamental para o funcionamento e a qualidade dos Territórios Brincantes e, hoje na ausência de um/a coordenador/a, tornou-se o/a principal articulador/a de todo o planejamento da unidade. Cabe a esse/a profissional articular e planejar os Territórios Externos junto às professoras, professores auxiliares e de Educação Física, além de fomentar a ampliação, a complexificação e a diversificação dos Territórios Internos. Semanalmente, durante a hora-atividade dos pequenos grupos, coordena os planejamentos coletivos, organiza a documentação pedagógica que sustenta as propostas, articula a aquisição de materiais, contribui na organização dos espaços externos e mobiliza o coletivo para identificar necessidades de formação, que também ajuda a planejar e estruturar.

Seu papel se estende à articulação entre os territórios externos e internos, ao acompanhamento de registros, planejamentos, avaliações e encaminhamentos pedagógicos com a comunidade. Mensalmente, reúne-se com os grupos de atuação para pensar os Territórios Internos. Além dos encontros presenciais, realiza acompanhamento virtual semanal, por meio de pastas compartilhadas, nas quais lê planejamentos e registros, faz sugestões, incentiva a escuta atenta e a observação cuidadosa, e propõe questões que aprofundam o registro, acompanhando também os relatórios de vivências dos diferentes grupos de atuação. Também participa dos encontros das/os auxiliares de sala e de apoio, realizados entre 12h30 e 13h30, para socializar planejamentos e acolher sugestões desse grupo, que não dispõe de hora-atividade.

No caso específico do NEIM Doralice Teodora Bastos, a supervisão pedagógica tem assumido a responsabilidade por um número cada vez maior de crianças e profissionais, o que compromete a viabilidade de novas formas de articulação coletiva e de compartilhamento de responsabilidades. Trata-se de uma função que passa a acumular múltiplas atribuições e demandas, intensificando um quadro de sobrecarga. Esse cenário torna-se ainda mais crítico em contextos como o da referida unidade, onde

o atendimento parcial foi ampliado e o número de grupos atendidos praticamente dobrou desde o início da implementação dos Territórios Brincantes. Tal realidade reacende um debate necessário sobre a função da supervisão pedagógica na Educação Infantil, especialmente no que se refere às suas limitações e ao acúmulo de tarefas, evidenciando a importância de se repensar o número de profissionais destinados a essa função, de forma a favorecer o acompanhamento, a articulação e o fortalecimento das propostas coletivas no cotidiano das unidades educativas. Essa realidade reforça a necessidade de contar com mais uma supervisora, capaz de compartilhar atribuições e assegurar que todas as demandas sejam atendidas com a qualidade que a proposta exige. Considerando que a direção, enquanto cargo, exerce um papel central na garantia das condições organizacionais e institucionais que sustentam qualquer proposta, ***quais são, especificamente, as funções da direção na proposta coletiva dos Territórios Brincantes?*** A análise dos documentos institucionais, incluindo os projetos de gestão dos últimos anos da unidade, permite compreender que, no contexto dos Territórios Brincantes, a função da direção extrapolou a dimensão administrativa e técnica, aproximando-se de um modo de gestar humano, estético e relacional. No início da proposta, a direção exerceu um papel estratégico na articulação e no fortalecimento dessa construção coletiva, contribuindo para a criação e consolidação dos territórios, mantendo o coletivo de profissionais motivado, engajado e inspirado. Sua atuação configurou-se como uma gestão formativa e investigativa, capaz de avaliar e estruturar relações com a comunidade educativa, discutir tempos e espaços, acolher e valorizar potencialidades, além de articular processos e assegurar voz e autoria ao coletivo. Outro aspecto central foi compreender a gestão como responsabilidade social, reconhecendo que o trabalho educativo integra um projeto coletivo de sociedade e que a proposta dos Territórios Brincantes é expressão desse compromisso.

Nesse sentido, é possível referendar que a escolha democrática para o cargo de direção é essencial para assegurar a continuidade, a coerência e a legitimidade das ações, fortalecendo o vínculo entre a gestão, os princípios que sustentam a proposta pedagógica e o comprometimento da comunidade escolar em sua manutenção e desenvolvimento. Essa perspectiva está em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE/MEC, 2014), que reafirma o compromisso com a efetivação da gestão democrática da educação, orientada por critérios técnicos de mérito e desempenho e pela consulta pública à comunidade escolar. Também dialoga com os

princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 14, que estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos pilares da educação nacional. A LDB prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade escolar e local em conselhos e processos de escolha de dirigentes, reconhecendo a importância da corresponsabilidade, do diálogo e da transparência na condução das ações educativas.

Um aspecto relevante identificado nos documentos analisados<sup>20</sup>, que se refere à gestão no NEIM Doralice Teodora Bastos no processo de constituição dos Territórios Brincantes, diz respeito à visibilidade dada à dimensão estética como ferramenta essencial para a articulação de processos coletivos, democráticos e participativos. Principalmente os projetos de gestão evocam conceitos como os apresentados por Vecchi (2017, p. 28), ao compreender essa dimensão estética como um processo de empatia: “[...] é uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é o desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção”. Esse olhar estético, presente na gestão da unidade, demonstra atenção aos detalhes, sensibilidade para o encantamento, valorização da criatividade e qualidade das relações, revelando uma preocupação constante com o modo de fazer e de se relacionar. No contexto dos Territórios Brincantes, essa abordagem gestora, fundamentada em princípios estéticos e humanos, fortaleceu parcerias, consolidou laços de confiança e inspirou um ambiente de pertencimento.

### **Territórios Internos**

Ainda que a dimensão histórica e organizacional já tenha apresentado elementos sobre os Territórios Internos, inclusive em diálogo com a análise dos Territórios

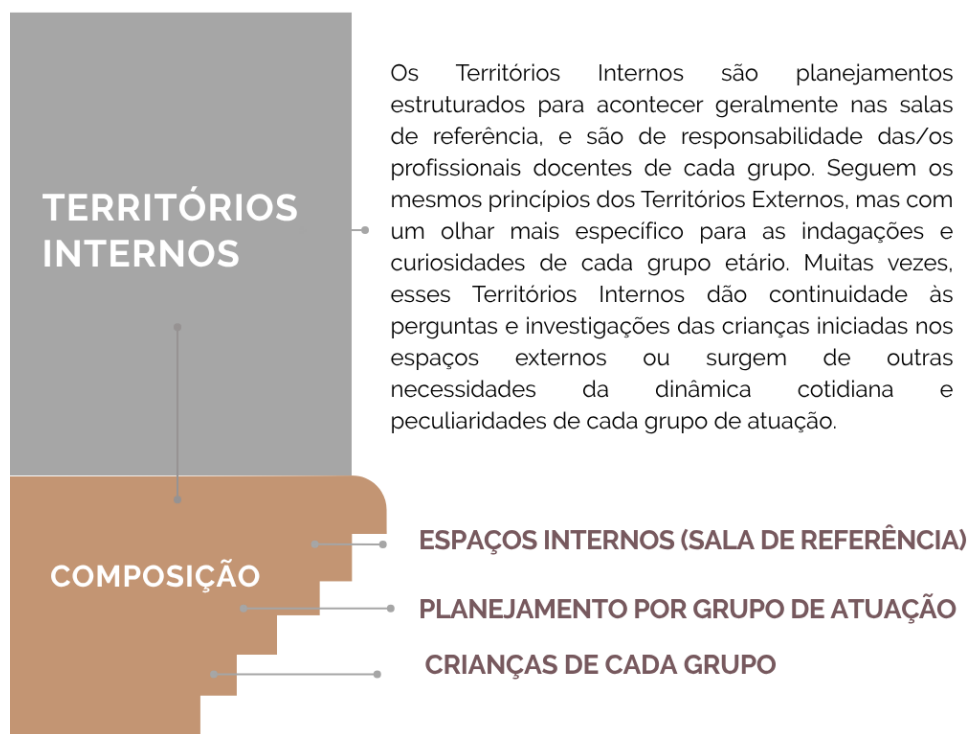
---

<sup>20</sup> O resumo expandido *Gestão, formação humana, estética e Territórios Brincantes*, de Cláudia de Almeida Ten Caten, publicado nos *Anais do Programa Rede de Saberes* (vol. 3, n. 1, p. 79–82, 2024), contribui para compreender o olhar da gestão do NEIM Doralice Teodora Bastos e sua relação com a proposta dos Territórios Brincantes. O texto destaca como a dimensão estética se manifesta na gestão da unidade, articulando sensibilidade, formação humana e processos coletivos de construção pedagógica. Disponível: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06\\_03\\_2025\\_16.37.25.6cf508e3b5732f2a876130020fa861e7.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_03_2025_16.37.25.6cf508e3b5732f2a876130020fa861e7.pdf).

Externos, quando feitas aproximações e comparações, torna-se necessário aprofundar o olhar sobre essa configuração. A partir deste ponto, esses territórios serão apresentados também por meio de perguntas orientadoras, que nos permitem destacar aspectos específicos de sua organização e dinâmica no cotidiano. Essa abordagem busca evidenciar elementos essenciais para compreender como os Territórios Internos acontecem na prática, considerando suas particularidades, intencionalidades e relações com o conjunto da proposta dos Territórios Brincantes.

Assim como os Territórios Externos, os Territórios Internos ocupam lugar central na proposta, configurando-se como espaços permanentes que acolhem e potencializam experiências cotidianas. Embora alguns de seus elementos já tenham sido mencionados, sua análise específica permite compreender a lógica de organização, a escolha das materialidades, a intencionalidade pedagógica e as relações que estabelecem com as crianças e com os demais territórios. Essa dinâmica própria reforça a continuidade das experiências e a coerência da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Nesse sentido, cabe perguntar: ***Qual é o conceito e a composição dos Territórios Internos?*** A figura a seguir sintetiza esses aspectos, evidenciando que se tratam de planejamentos realizados nas salas de referência, organizados por grupo de atuação e estruturados para dar sequência a novas experiências que dialoguem com os movimentos das crianças, ou ainda com temáticas que as/os profissionais docentes identifiquem como relevantes, integrando-se à lógica mais ampla da proposta. Esses territórios buscam também ampliar e complexificar o conhecimento e a cultura das crianças.

Figura 72 – Conceito central e composição dos Territórios Internos.



Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de documentos do NEIM Doralice Teodora Bastos (2025).

A figura apresenta de forma sintética o conceito e a composição dos Territórios Internos, evidenciando que esses espaços são concebidos como planejamentos intencionais realizados no interior da unidade. Organizados por grupos de atuação, respondem diretamente a novas possibilidades de experiências e investigações das crianças, articulando-se com as concepções e princípios que orientam a proposta dos Territórios Brincantes. Sua estrutura integra materialidades, organização espacial, tempos e estratégias de mediação, garantindo que cada território interno dialogue com o conjunto da proposta e contribua para a continuidade, aprofundamento e ampliação das experiências vividas pelas crianças.

Compreendido o conceito e a forma como se estruturam, é possível avançar para a compreensão de sua dinâmica no cotidiano. Isso nos leva à questão: ***Como acontece, ao longo dos dias letivos, a realização dos Territórios Internos?*** De modo geral, esses territórios permanecem sempre em funcionamento, constituindo a base da organização diária e do planejamento diário de cada grupo de atuação. A adoção dessa nomenclatura surgiu do reconhecimento, por parte do coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos, da importância de dar continuidade, nas salas de referência, às investigações e curiosidades que emergiam a partir dos Territórios Externos, bem como de criar outras possibilidades de experiências nos espaços internos a partir dos Núcleos de Ações Pedagógicas

(NAPs) que orientam as ações educativas na Educação Infantil no município de Florianópolis, SC. Além disso, compreende-se que esses territórios também acolhem a dinâmica cotidiana e os cuidados diários. Esse movimento implicou não apenas uma reorganização física dos espaços, mas também uma mudança conceitual na forma de compreender a organização das salas, as materialidades e as capacidades das crianças.

Ao compreender como os Territórios Internos se mantêm em funcionamento nos diferentes grupos de atuação, torna-se relevante identificar quem participa diretamente de seu planejamento e organização. Isso nos leva à questão: ***Quem compõe o grupo de profissionais que planejam os Territórios Internos?*** Nesse sentido, são responsáveis por essa tarefa as/os profissionais que acompanham cada grupo de crianças, incluindo professoras/es de Educação Infantil, professoras/es auxiliares de Educação Infantil, auxiliares de sala, professoras/es auxiliares de Educação Especial e professoras/es de Educação Física. O grau de participação de cada profissional, bem como se dá a articulação dos mesmos, pode variar conforme a forma que o próprio grupo de atuação encontra para compartilhar a docência e organizar o trabalho pedagógico. Esses planejamentos contam ainda com a contribuição e o acompanhamento da supervisora da unidade, que desempenha um papel importante na mediação e na criação de estratégias para acompanhar e potencializar esse processo.

Tendo identificado quem compõe o grupo responsável pelos Territórios Internos, o próximo passo é compreender como se dá, na prática, o planejamento desses espaços. Isso nos leva à questão: ***Como é a organização dos planejamentos dos Territórios Internos?*** Os Territórios Internos são planejados pelas/os profissionais de cada grupo de atuação, que, embora incentivados a compartilhar a docência, têm autonomia para definir a melhor forma de organização desses espaços nas salas de referência. A articulação entre as/os responsáveis pelo grupo varia conforme a dinâmica e os acordos estabelecidos internamente. De modo geral, esses planejamentos são elaborados durante a hora-atividade das/os profissionais docentes, realizada fora da unidade. Em todos os casos, buscam garantir que os espaços internos dialoguem com os as expressões, curiosidades e investigações das crianças, fortalecendo a intencionalidade pedagógica da proposta.

Ao compreender como os Territórios Internos são planejados, torna-se pertinente analisar as condições que viabilizam – ou limitam – a realização desses planejamentos de forma conjunta. Nesse sentido, surge a questão: ***Diferentemente dos Territórios***

*Externos, por que as/os profissionais de cada grupo de crianças não planejam coletivamente juntos na unidade?* As/Os diferentes profissionais que compõem cada grupo de atuação não dispõem de hora-atividade em um mesmo dia e horário que possibilite encontros semanais para o planejamento conjunto. Isso se deve, principalmente, ao fato de que, quando o/a professor/a de Educação Infantil está em sua hora-atividade, o/a professor/a auxiliar de Educação Infantil, que atua no mesmo grupo, permanece responsável pelas crianças, garantindo a continuidade do atendimento. Nessa configuração, as trocas e articulações sobre o planejamento costumam ocorrer por meio de canais remotos, como pastas compartilhadas em drive e grupos de mensagens instantâneas, o que limita a potencialidade do trabalho colaborativo. Soma-se a isso o fato já mencionado de que as/os auxiliares de sala não possuem hora-atividade, o que dificulta ainda mais a realização de planejamentos coletivos presenciais na unidade. Mensalmente a supervisão tenta encontrar um tempo, presencialmente, para articular ainda mais os territórios internos, juntas às/aos profissionais docentes responsáveis por cada grupo de crianças da unidade.

Considerando as limitações para o planejamento coletivo presencial dos Territórios Internos, é importante compreender de que forma esses espaços e suas propostas são pensados e estruturados. Isso nos leva à questão: *Quem define os territórios, suas temáticas e intencionalidades?* Os Territórios Internos e seus objetivos são definidos pelas/os profissionais docentes de cada grupo de crianças, que reorganizam os contextos e as materialidades a partir dos planejamentos elaborados pelo próprio grupo de atuação. Essas definições partem das indagações e interesses das crianças e dos NAPs, buscando ampliar os conceitos e experiências vividas nos Territórios Externos ou, atender a outros movimentos específicos de cada grupo. Pensar territórios internos também significa planejar a cotidiano das crianças, integrando cuidados, brincadeiras e investigações.

Uma vez compreendido quem define os Territórios Internos, suas temáticas e intencionalidades, torna-se relevante entender como essas decisões se materializam na organização física das salas de referência. Nesse sentido, a questão que se coloca é: *a partir das intencionalidades e da intenção de planejar territórios internos nas salas de referência, quantos espaços são pensados?* Não há um número fixo de espaços definidos para compor os Territórios Internos, porém, na prática, observa-se que, na maioria dos grupos, são organizados dois ou três. Esse conjunto, compreendido como

territórios internos, configura-se como contextos brincantes e provocadores de relações, planejados de modo a integrar organização espacial, materialidades, estética e múltiplas linguagens. A intencionalidade presente nessa composição busca garantir que cada território interno favoreça diferentes experiências, interações e investigações, promovendo um ambiente que instigue a curiosidade e amplie as possibilidades de experiências das crianças.

Ao considerar a quantidade de Territórios Internos, surge outra questão relevante para compreender sua dinâmica: ***existe um tempo ou horário de duração previamente definido para as crianças nos Territórios Internos?*** Os Territórios Internos não seguem um tempo ou horário fixo, nem sequência, acontecendo de acordo com a organização diária das crianças. Em muitos casos, podem ser renovados, ampliados ou complexificados, permanecendo em funcionamento por períodos mais longos. De modo geral, a decisão de trocar ou reorganizar esses territórios é orientada pela observação e pelo registro das ações, relações e indagações das crianças diante de determinados contextos ou linguagens que se mostram significativos para o grupo. Essa mudança também pode ser proposta pelas/os profissionais responsáveis, ao identificarem a oportunidade de introduzir uma nova temática ou abordagem que dialogue com as singularidades e potencialidades de cada grupo de atuação.

Ao compreender que os Territórios Internos não possuem um tempo fixo de duração e que sua reorganização depende da observação e registro das ações, relações, indagações das crianças torna-se relevante investigar o processo prático de sua manutenção. Nesse sentido, cabe perguntar: ***quem é responsável pela montagem e desmontagem desses espaços e, diferentemente do que ocorre nos Territórios Externos, as crianças participam desse processo?*** A montagem dos Territórios Internos é realizada pelas/os próprias/os profissionais responsáveis por cada grupo de crianças e por suas respectivas salas de referência. Diferentemente dos Territórios Externos, esses espaços não são desmontados diariamente, permanecendo organizados e disponíveis para as crianças ao longo do tempo em que estiverem em funcionamento. Quando há a necessidade de desmontagem ou reorganização, essa tarefa também é conduzida pelas/os mesmas/os profissionais. No que se refere à participação das crianças, ela não apenas é possível como é incentivada. Sempre que viável, as crianças são envolvidas no processo de organização e reorganização dos Territórios Internos, podendo intervir, propor mudanças e atribuir novos sentidos aos espaços. No cotidiano, essa participação

se concretiza de forma espontânea, quando elas deslocam, combinam ou reinventam as materialidades, transformando o território em um ambiente vivo e ressignificado.

Ao reconhecer a participação das crianças nesse processo, torna-se pertinente aprofundar o olhar para o cotidiano desses espaços. Mais do que a estrutura física e a disposição das materialidades, importa entender como as crianças se relacionam, circulam, exploram e constroem experiências dentro deles. Diante disso, cabe perguntar: ***Como se dá a organização e a dinâmica das crianças nos Territórios Internos?*** A organização e a dinâmica das crianças nos Territórios Internos estão diretamente vinculadas à rotina de cada grupo e ao planejamento do dia. Diariamente, as crianças são orientadas sobre a organização cotidiana, conhecendo as possibilidades de interação com os diferentes espaços. Dependendo da organização e dos interesses do grupo, podem permanecer em interação com os territórios durante todo o tempo em que estiverem na sala de referência ou acessá-los em momentos específicos, definidos pelo planejamento diário e pela organização da unidade educativa. Essa dinâmica busca garantir que as crianças explorem as materialidades, linguagens e propostas presentes, ao mesmo tempo em que se respeitam os tempos individuais e coletivos, possibilitando experiências significativas e diversificadas.

Após compreender a organização e a dinâmica das crianças nos Territórios Internos, torna-se igualmente importante analisar como as/os profissionais se articulam para garantir o funcionamento desses espaços. Nesse sentido, cabe perguntar: ***Como se dá a organização e a dinâmica das/os profissionais nos Territórios Internos? De que forma elas/es se responsabilizam por esses espaços?*** As/os profissionais responsáveis por cada sala têm o papel de instigar e articular o uso dos Territórios Internos, garantindo que esses espaços se mantenham organizados, atrativos e significativos para as crianças. Cabe a eles observar e registrar os percursos vividos por cada criança ou grupo, de modo a intervir com cuidado e responsabilidade, assegurando que as interações e brincadeiras sejam ricas e respeitadas. Esses registros e observações também permitem identificar novas possibilidades de ampliação e complexificação das experiências, orientando ajustes nas materialidades, na organização espacial ou nas propostas. Assim, a atuação docente envolve tanto o cuidado com o espaço educativo quanto a mediação qualificada das relações que nele se estabelecem, de forma a potencializar aprendizagens, conhecimentos e fortalecer vínculos.

Ao considerar que as interações são parte essencial da proposta e que os Territórios Internos se constituem como contextos vivos e abertos a múltiplas possibilidades, surge uma questão importante: *esses territórios de cada grupo são vivenciados apenas pelas próprias crianças que os compõem ou também acolhem interações de crianças de outros grupos?* Na grande maioria das vezes, os Territórios Internos são vivenciados, prioritariamente, pelas próprias crianças do grupo ao qual pertencem, fortalecendo vínculos e aprofundando investigações já em curso. No entanto, é comum que, em determinados momentos, outras crianças sejam convidadas a participar, de acordo com o planejamento e os princípios da proposta coletiva. A experiência prévia nos Territórios Externos, marcada pelo convívio e pelas interações entre crianças de diferentes idades, contribui para que o coletivo de profissionais docentes se mostre mais aberto a essas possibilidades. Um indicativo desse movimento são os chamados “dias de portas abertas”, uma iniciativa do próprio coletivo de profissionais, organizada pela unidade educativa, justamente para favorecer a circulação entre grupos, ampliar as trocas e reafirmar esse princípio fundante dos Territórios Brincantes.

Ainda em relação aos Territórios Internos, cabe ressaltar que, mesmo não assumindo a mesma organização e complexidade relacional presentes nos Territórios Externos, eles passam a ser compreendidos como espaços de natureza coletiva. Embora estejam sob responsabilidade das/os profissionais de cada grupo, a concretização da proposta, especialmente a partir de sua construção formativa e colaborativa, faz com que a dinâmica relacional e reflexiva que atravessa o coletivo reverbere no modo como essas/es profissionais pensam e estruturam as ações educativo-pedagógicas nas salas de referência e demais espaços. Assim, as diferentes experiências apresentadas às crianças são atravessadas por um movimento coletivo que parece afetar e qualificar as propostas de toda a unidade educativa. Essa reverberação, aliás, suscita uma reflexão importante e ainda aberta: de que modo esse movimento coletivo se constitui, se fortalece e transforma as ações pedagógicas desses diferentes profissionais? Tal questão pode, futuramente, configurar-se como um campo fértil de investigação para compreender mais profundamente os efeitos e as potências dessa dinâmica compartilhada.

## **Territórios (In)visíveis**

Além dos Territórios Externos e Internos, a proposta dos Territórios Brincantes reconhece e valoriza formas de ocupação e criação de espaços que emergem das próprias crianças e que não são, necessariamente, estruturadas ou previamente planejadas. O conceito de (In)visíveis busca evidenciar a potência infantil de atribuir sentidos, produzir autoria e transformar o cotidiano com suas experiências, sem que isso signifique ausência de olhar ou de escuta por parte dos adultos. Nesse caso, o “(in)” não indica que as crianças não são vistas, mas que seus territórios podem nascer de movimentos sutis, iniciativas criativas e investigações que se desencadeiam em diferentes momentos do dia. Esses territórios manifestam-se tanto nos tempos menos estruturados do cotidiano e nos espaços complementares aos territórios planejados coletivamente, quanto nos próprios Territórios Brincantes, que são pensados para que as crianças se movimentem, explorem e criem a partir de diferentes interesses e curiosidades.

Assim, os Territórios (In)visíveis afirmam que cada criança é também um território, com modos próprios de sentir, imaginar e interagir com o mundo, compondo relações singulares em qualquer ambiente. Reconhecê-los implica considerar que, independentemente dos espaços formais, as crianças revelam suas singularidades e a força da imaginação, da curiosidade e da autonomia. Essas ações, mesmo surgindo à margem do planejado, compõem a riqueza, a complexidade e a vitalidade da vida cotidiana na unidade educativa, tornando-se visíveis quando o adulto se aproxima, observa e escuta com atenção a expressão da infância.

Nesse sentido, a figura a seguir apresenta uma síntese que responde à pergunta: ***Qual o conceito e composição dos Territórios (In)visíveis?***

Figura 73 – Conceito central e composição dos Territórios (In)visíveis

## TERRITÓRIOS (IN)VISÍVEIS

### COMPOSIÇÃO

CAPACIDADE SENSÍVEL, INVENTIVA E EXPRESSIVA DAS CRIANÇAS

Os Territórios (In)visíveis referem-se a ações ou espaços criados e habitados pelas crianças que, embora nem sempre previstos pelos adultos ou formalmente organizados como territórios pedagógicos, revelam experiências de grande significado. Esses territórios nascem da imaginação, da curiosidade e da inventividade infantil, expressando investigações autônomas que muitas vezes se desenvolvem para além das propostas planejadas coletivamente. São espaços simbólicos e/ou momentâneos que acolhem interesses singulares e modos próprios de estar, brincar e interagir com o ambiente. Mesmo se originando ou não dos territórios previamente estruturados, esses movimentos espontâneos e transitórios têm igual importância e devem ser reconhecidos como parte constitutiva da proposta. Valorizá-los é sustentar uma escuta sensível e respeitosa à autonomia infantil, compreendendo que a criação de territórios também é ação das próprias crianças, que reinventam continuamente o espaço educativo com seus gestos, narrativas e modos de viver o mundo.

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de documentos do NEIM Doralice Teodora Bastos (2025).

A figura apresenta os Territórios (In)visíveis como ações ou espaços criados e vivenciados pelas próprias crianças, independentemente de estarem ou não previstos no planejamento formal ou imediatamente perceptíveis aos adultos. De caráter marcado pela capacidade sensível, inventiva e expressiva das crianças, esses territórios emergem de investigações e brincadeiras que acolhem interesses singulares e modos próprios de estar, explorar e imaginar.

As imagens a seguir ilustram a potência inventiva das crianças ao criarem contextos próprios de experiência, muitas vezes à margem das propostas planejadas e do olhar direto do adulto. Esses registros evidenciam cenas em que, por meio da imaginação, as crianças constroem territórios que rompem com as lógicas de previsibilidade e reafirmam a centralidade de sua criatividade.

Figura 74 – Conjunto de imagens que representam Territórios (In)visíveis



## Territórios “(In)visíveis”

Fonte: Criado pelo autor, a partir do acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Em relação aos Territórios (In)visíveis, não há a intenção de estruturá-los, justamente por seu caráter criativo e singular a cada criança. Embora esse conceito apareça de maneira discreta nos registros institucionais e ainda careça de uma definição mais abrangente, ele é reconhecido pela unidade educativa como dimensão relevante e alinhada às orientações pedagógicas da proposta. Reconhecer sua existência é afirmar a importância de que as/os profissionais estejam com um olhar atento e uma observação acurada para que respeitem os tempos e interesses singulares da infância, valorizando a capacidade das crianças de criar outras formas de vivência e interação com o espaço educativo. Longe de serem organizados pelos adultos, configuram-se como experiências

inventadas pelas próprias crianças, reafirmando o potencial da infância como tempo de recriar e ressignificar o cotidiano.

Após compreender a constituição, a rotina e a dinâmica dos Territórios Externos, Internos e (In)visíveis, torna-se possível refletir sobre o alcance e a permanência dessa proposta no cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos. A articulação entre essas três dimensões revela que a lógica dos Territórios Brincantes não se restringe a momentos ou espaços específicos: ela atravessa diferentes contextos, tempos e modos de organização que constituem a vida pedagógica da unidade educativa.

Diante disso, cabe perguntar: ***Por fim, pode-se afirmar que os Territórios Brincantes estão sempre em curso no NEIM Doralice Teodora Bastos?*** Sim, pode-se afirmar que os Territórios Brincantes estão sempre presentes no cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos, seja por meio dos ciclos planejados dos Territórios Externos, seja através dos planejamentos que se desenvolvem internamente nos grupos. Os Territórios Externos relacionam-se diretamente à organização dos espaços externos da unidade e à estruturação coletiva desses ambientes em ciclos previamente definidos. Já os Territórios Internos possuem maior abrangência pois, envolvem tanto os espaços organizados nas salas de referência quanto outros planejamentos pedagógicos que emergem das perguntas, curiosidades e expressões dos grupos, sustentados por uma observação sensível da vida cotidiana com as crianças. Nesses casos, o que caracteriza o Território Interno não é, necessariamente, a criação de um novo espaço físico, mas a intencionalidade pedagógica das/os profissionais, que incorporam, aos seus planejamentos diários, os princípios e conceitos da proposta. Assim, mesmo quando os ciclos dos Territórios Externos não estão em andamento, a lógica dos Territórios Brincantes permanece viva, orientando e qualificando a ação pedagógica da unidade. Já os Territórios (In)visíveis surgem de forma espontânea e autônoma, criados e vivenciados pelas próprias crianças, revelando-se como expressões legítimas de suas experiências e modos de viver o espaço educativo.

Ao analisar e contextualizar a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, é fundamental reconhecer que sua construção e vivência foram possíveis graças à diversidade de profissionais docentes que atuaram ou ainda atuam na unidade, com distintas formações e vínculos. Esses sujeitos, em suas práticas cotidianas, atribuem sentido à proposta, influenciando-se mutuamente por meio das múltiplas experiências que compõem esse coletivo.

Os registros analisados evidenciam que essa proposta, marcada por suas especificidades, foi sendo tecida ao longo do tempo, como resultado de processos formativos, vivências compartilhadas e práticas pedagógicas em constante avaliação e reinvenção. Trata-se de um movimento coletivo, crítico e reflexivo, que moldou uma organização viva, capaz de se transformar sem perder sua essência.

A trajetória da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* no NEIM Doralice Teodora Bastos revela-se como uma construção ética, política e sensível, sustentada pelo compromisso comum de garantir uma educação de qualidade às crianças. Esse percurso foi sendo construído a muitas mãos, por meio de práticas marcadas pela escuta, pela coragem de questionar estruturas consolidadas e pela aposta em novas formas de pensar os tempos, os espaços e as relações educativas. Valorizar os saberes e fazeres desse coletivo é, portanto, reconhecer a potência de uma *Pedagogia da Infância* que emerge do chão da unidade, sustentada na partilha, na coletividade e no compromisso com os direitos das crianças.

Como destaca António Nóvoa (2019), a transformação na educação acontece quando as/os professoras/es se reúnem para pensar o trabalho pedagógico, construir práticas distintas e enfrentar coletivamente os desafios, o que implica a criação de um novo ambiente educativo. Para o autor:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (Nóvoa, 2019, p.32)

A força dos Territórios Brincantes reside exatamente nessa perspectiva, pois se constituem no cotidiano da unidade por meio da cooperação, da escuta e da construção de uma formação situada, viva e contextualizada. Tornar-se professor/a na Educação Infantil, nesse movimento, não se resume à aquisição de técnicas ou conhecimentos específicos, mas implica reconhecer-se como parte de uma coletividade que constrói sentidos, compartilha decisões e assume responsabilidades comuns.

Por fim, revisitar os documentos e refletir sobre a construção da proposta Territórios Brincantes, sentindo-me parte integrante desse coletivo, permitiu-me uma análise mais profunda da minha própria trajetória na unidade e de sua influência em

minha constituição profissional. Reconheço que, minha proximidade com o NEIM Doralice Teodora Bastos, favoreceu o acesso e a recuperação dos registros que sustentaram a reconstrução da história e do conceito dessa proposta. Ao mesmo tempo, reafirmo meu compromisso com uma postura ética, cuidadosa e reflexiva no tratamento desse percurso, ciente de que ele expressa um processo coletivo, construído por muitas vozes, olhares e mãos. É nesse reconhecimento do vivido, dos saberes e fazeres docentes, e, sobretudo, na valorização de uma docência coletiva que se constrói nos enfrentamentos, nos desejos e nas necessidades cotidianas, que se afirma a importância de estudos comprometidos com a construção de uma *Pedagogia da Infância* atenta aos direitos e às potências das crianças.

Os Territórios Brincantes, nesse sentido, não se reduzem a uma metodologia, mas expressam uma concepção de docência que se ancora nas relações, na escuta e na criação cotidiana de uma ação educativo-pedagógica sensível, colaborativa e dialógica, reafirmando o coletivo como eixo estruturante da atuação docente na educação infantil e os planejamentos coletivos como possibilidade de articulação e superação de desafios na atualidade, para a garantia de uma educação comprometida com os direitos, os tempos e as singularidades das crianças. Compreender essa base histórica e organizacional é fundamental para adentrarmos, a seguir, na análise da dimensão pedagógica da proposta, em que se tornam visíveis as intencionalidades, os princípios e os modos de fazer que sustentam e movimentam, cotidianamente, os Territórios Brincantes.

A compreensão da trajetória e da estrutura que sustentam os Territórios Brincantes evidencia que essa proposta não é apenas resultado de um arranjo organizacional, mas de um movimento coletivo que se consolidou no tempo e no espaço da unidade educativa. As escolhas realizadas, desde a reorganização dos espaços até a definição de momentos coletivos e individuais, a articulação entre territórios externos e internos e o alinhamento entre profissionais e crianças, criaram condições para que a ação educativo-pedagógica se desenvolvesse de forma integrada e relacional. Ao avançarmos para a dimensão pedagógica, voltamos o olhar para os elementos que a constituem: princípios pedagógicos, tempos e espaços, eixos estruturantes na educação infantil, materialidades, estética, relações, papel do professor ou da professora, documentação pedagógica, observação, registro e planejamento, além da avaliação.

Esses aspectos serão aprofundados na sequência, compondo o núcleo de compreensão dessa proposta.

### 3.2 TERRITÓRIOS BRINCANTES E SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

*Comecei a aceitar que a gente não precisa entender  
tudo sobre a vida antes de aproveitá-la.  
Então, fui brincar com a dúvida.*

Alexandre Coimbra Amaral

Apresentar a dimensão pedagógica da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* é fundamental para compreender como essa organização coletiva se concretiza no cotidiano da Educação Infantil. Este subcapítulo tem como objetivo evidenciar os fundamentos que sustentam a proposta, explicitando os princípios que orientam as ações com as crianças, as relações entre os sujeitos e a centralidade do brincar e das interações como eixo estruturante dessa construção coletiva. Busca-se, ainda, dar visibilidade à forma como os tempos, espaços e materialidades são organizados com intencionalidade, favorecendo experiências significativas e ampliação e diversificação das diferentes linguagens. Trata-se, portanto, de tornar visível o modo como as ações educativo-pedagógicas são construídas de forma compartilhada, a partir de escolhas coletivas que qualificam e dão sentido ao cotidiano educativo.

A elaboração desta seção baseia-se na análise de diferentes documentos pedagógicos produzidos pela unidade educativa, como planejamentos (coletivos e por grupos de atuação), registros diversos, materiais de formação interna, documentos institucionais e produções elaboradas por professoras e professores. Considerados em conjunto, esses registros constituem a documentação estruturante que dá forma e sustenta a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Eles permitem compreender como essa proposta se estrutura e se concretiza, especialmente a partir do eixo estruturante de toda proposta educativa: observação, registro, planejamento e avaliação. Ao evidenciar concepções, intencionalidades e escolhas pedagógicas, esses documentos passam a revelar a complexidade do trabalho coletivo e a construção de sentidos compartilhados sobre a docência na Educação Infantil atravessada por decisões e articulações que sustentam a proposta e conferem concretude às ações educativas vividas com as crianças.

Dessa forma, esta seção se organiza em quatro eixos centrais que buscam aprofundar a compreensão da dimensão pedagógica da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*: os conceitos e princípios que embasam a proposta; as palavras-essência e sua transformação em estratégias documentais; e, por fim, outras documentações estruturantes que lhe conferem sustentação e continuidade. A articulação desses aspectos possibilita não apenas evidenciar os fundamentos da organização, mas também mostrar como ela se concretiza, coletivamente, no cotidiano com as crianças.

Para dar visibilidade e consistência a esses eixos, recorreremos a duas estratégias complementares: as perguntas orientadoras, nascidas das inquietações da pesquisa, e a valorização da linguagem imagética, que possibilita acessar dimensões sensíveis do vivido e revelar aspectos que muitas vezes escapam ao texto escrito. Dessa forma, os conceitos e documentos aqui apresentados convidam o leitor a adentrar a proposta não apenas por meio de um olhar analítico, mas também estético e interpretativo, reconhecendo nos registros textuais e visuais ferramentas de reflexão, memória e produção de sentidos na Educação Infantil.

### **3.2.1 Territórios Brincantes: Conceitos e princípios que bordam o vivido**

Um aspecto inicial a ser evidenciado neste subcapítulo diz respeito à seguinte pergunta: *Quais são os conceitos e princípios que embasam e alicerçam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?* De modo geral, a análise dos documentos permitiu identificar a presença de fundamentos que dialogam tanto com os marcos legais e referenciais da Educação Infantil no Brasil, quanto com o conjunto de diretrizes da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil de Florianópolis. Além disso, emergem pressupostos elaborados no contexto específico desta unidade educativa, formulados a partir de experiências, referências e conceitos que, ao se entrelaçarem, sustentam e dão forma à proposta coletiva. Esse movimento coletivo, participativo e formativo que o NEIM Doralice Teodora Bastos conseguiu construir, de certa forma, ressignifica alguns conceitos e reafirma seu compromisso com princípios que passam a ser fundamentais no direcionamento das ações e relações educativas dessa unidade, o que confere uma organização pedagógica coletiva singular.

Cabe ressaltar, conforme já abordado na dimensão histórica, que a construção de uma proposta coletiva implica um movimento contínuo de debate, reflexão e tomada de posição frente às concepções pedagógicas. Nesse percurso, foram sendo delineados, de forma situada e participativa, os fundamentos que orientam a prática no NEIM Doralice Teodora Bastos, a partir da vivência dos Territórios Brincantes, entendidos não como algo concluído, mas como um processo permanente de elaboração e ressignificação.

Em relação aos conceitos fundantes, primeiramente, observa-se, no Projeto Político-Pedagógico - PPP da unidade, a valorização de importantes marcos legais que sustentam a Educação Infantil como direito e como campo específico de saberes e experiências. Entre esses referenciais, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Em consonância com essas normativas, o documento institucional adota uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que se constitui nas interações e práticas cotidianas. Como explicita o próprio Projeto Político-Pedagógico - PPP:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Projeto Político Pedagógico - PPP, NEIM Doralice Teodora Bastos, 2014, p. 16).

Ainda dentro dessa perspectiva conceitual, destaca-se no Projeto Político-Pedagógico - PPP a centralidade dos espaços e das políticas públicas na garantia dos direitos das crianças. Logo no início do documento, é enfatizado que a criação de espaços que assegurem tais direitos, inclusive o direito de brincar, está intrinsecamente vinculada à formulação de políticas públicas comprometidas com a infância. Como afirma o documento:

O ato de criar um espaço para garantir os direitos das crianças, inclusive jogos e brincadeiras, perpassa pela necessidade de constituição de políticas públicas para que as cidades se transformem em espaço destinado também para as crianças (Projeto Político Pedagógico - PPP, NEIM Doralice Teodora Bastos, 2024, p. 16).

Nesse sentido, os documentos analisados evidenciam um posicionamento coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos frente às necessidades e direitos das crianças, articulado à construção de espaços que concretizem os eixos estruturantes da Educação Infantil: as brincadeiras e as interações. Essa compreensão, de certa forma,

ajuda a entender e sustentar a criação dessa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, pautada nas necessidades e na escuta das crianças e na valorização das experiências que emergem no cotidiano. Como afirma o Projeto Político-Pedagógico - PPP:

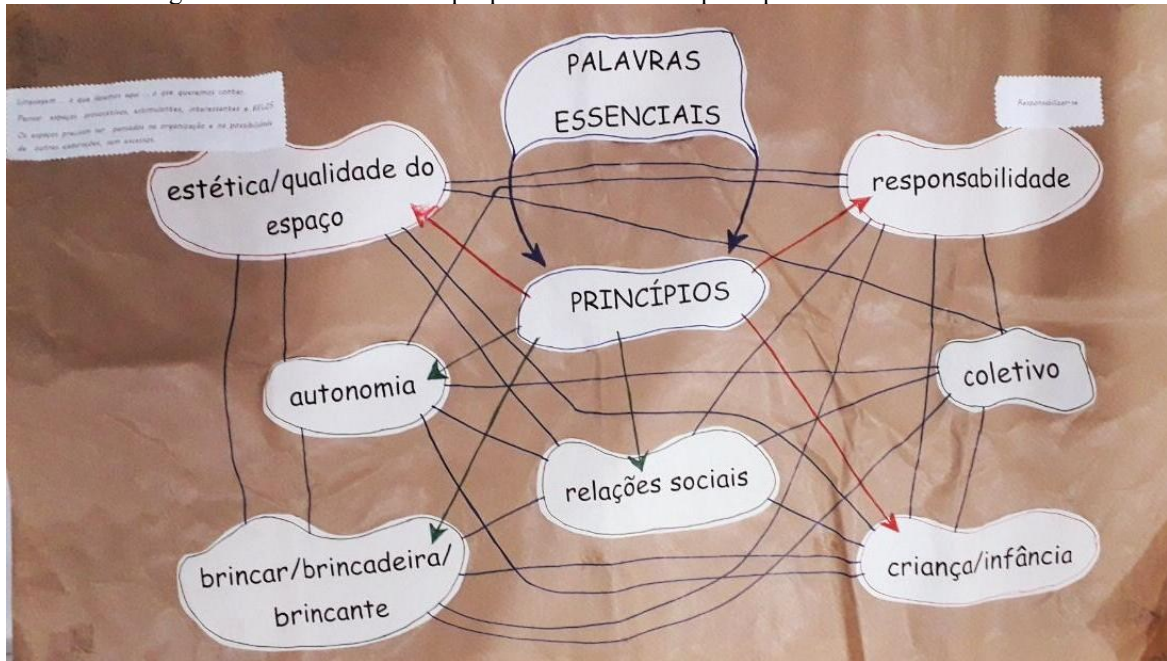
A brincadeira como forma de a criança aprender e se desenvolver desde o início da vida é essência dos Territórios Brincantes. Nessa ação, a criança se relaciona com pessoas e com objetos, se desenvolve como um todo nos contextos de relações socioafetivas, quando são estimuladas nelas a cooperação, o autocontrole e a negociação, a imaginação e a criatividade. Nessas interações de qualidade, os Territórios Brincantes possibilitam contextos de ambientes ricos, plurais e estimulantes para suas descobertas e aprendizagens (Projeto Político Pedagógico - PPP, 2024, p. 17).

Ao mesmo tempo em que se observa a articulação com os referenciais legais, identifica-se também um movimento intencional de reelaboração crítica desses conceitos pelo coletivo da unidade. Trata-se de uma trajetória de produção de sentidos próprios, marcada pela autoria e pela sintonia com os valores que orientam o trabalho cotidiano com as crianças. A formulação dos princípios dos Territórios Brincantes expressa esse processo de apropriação crítica e diálogo com importantes referenciais, ao mesmo tempo em que evidencia a autoria coletiva na criação de novos significados para conceitos fundamentais. Esses fundamentos não foram definidos previamente, mas vêm sendo continuamente elaborados, ganhando novas camadas de sentido a partir das experiências vividas no cotidiano da unidade.

Nesse processo, um dos primeiros registros que ajuda a delimitar a construção da proposta e seu diálogo com diferentes princípios refere-se à escolha inicial de palavras essenciais que passaram a orientar os planejamentos dos territórios e outros olhares sobre as crianças. Essas palavras constituíram os primeiros traços de uma proposta pedagógica em construção, expressando valores e intencionalidades que, posteriormente, foram ganhando outras formas e densidade no coletivo.

A imagem apresentada a seguir retrata o início do processo coletivo de construção conceitual da proposta de *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, a partir da escolha de palavras-chave que expressavam sua materialização por meio de ações e reflexões pedagógica compartilhada nessa unidade educativa:

Figura 75 – Palavras-chave que passam a definir os princípios dos Territórios Brincantes



Fonte: Acervo de imagens Neim Doralice Teodora Bastos, arquivo 2018.

É interessante perceber que palavras como brincar, relações sociais, autonomia, estética, responsabilidade e coletivo foram mobilizadas como base inicial para os planejamentos e discussões formativas, refletindo valores e intenções que se tornaram ainda mais relevantes para pensar as experiências com as crianças. Esses primeiros movimentos revelam a necessidade de entrelaçar tais conceitos na construção de ações que dessem conta da complexidade das ações educativas. Não se tratava de olhar para cada uma de forma isolada, mas de reconhecê-las como partes indissociáveis de uma organização pedagógica coletiva que buscava integrá-los como princípios orientadores do cotidiano. Nesse sentido, a proposta dos Territórios Brincantes não se configurou como uma ação pontual ou um projeto com objetivos limitados no tempo, mas como uma forma de redefinir, dar novos sentidos, de maneira coletiva e intencional, a própria concepção de educação vivida nesta unidade educativa.

Com o amadurecimento da proposta, esses elementos foram sendo ressignificados e reorganizados em princípios pedagógicos mais definidos, que atualmente contribuem para orientar e qualificar as diferentes ações e relações educativas no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Nesse sentido cabe perguntar: ***Para o NEIM Doralice Teodora Bastos quais os princípios que embasam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?***

(i) o planejamento coletivo como princípio orientador da proposta pedagógica construída coletivamente na unidade.

(ii) a necessidade de que todo planejamento seja brincante;

(iii) a concepção dos territórios como espaços provocadores de relações, que ampliem e diversifiquem interações significativas entre as crianças, os profissionais e os ambientes;

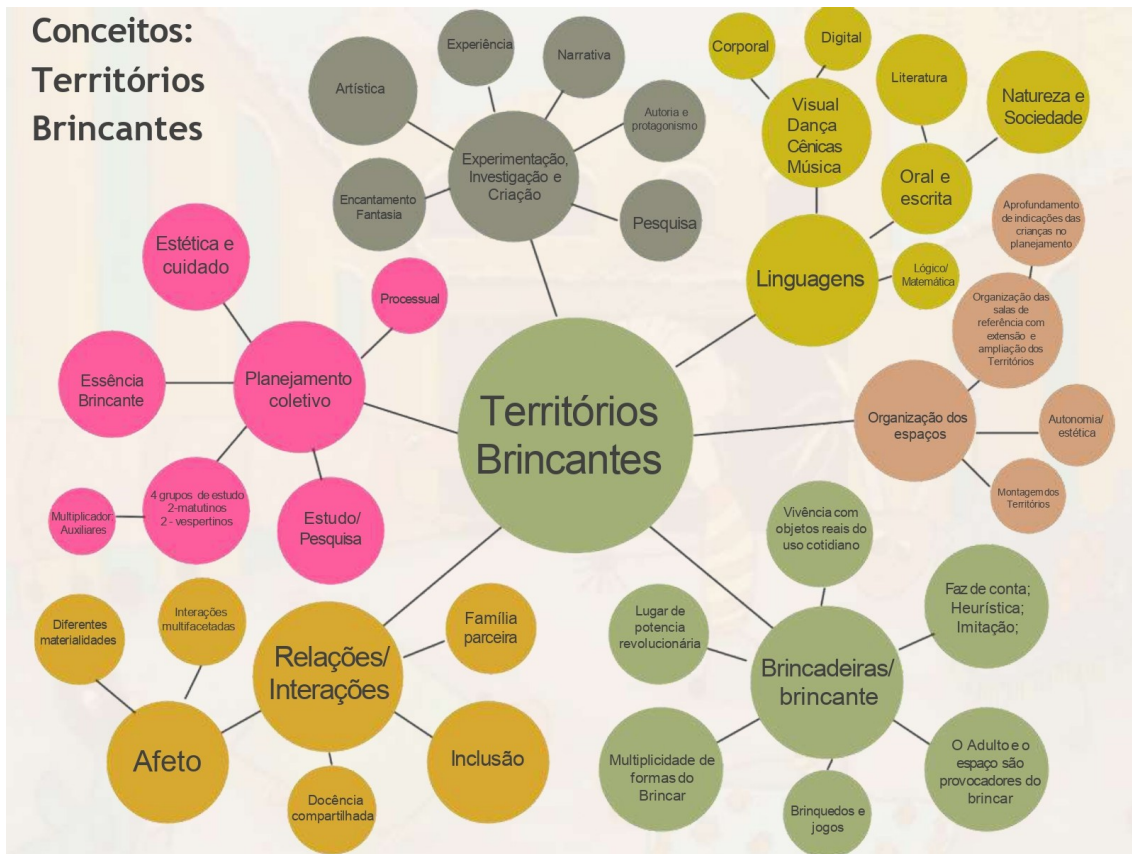
(iv) a qualidade dos espaços diretamente associada à escolha e à diversidade dos materiais, ao cuidado estético e à intencionalidade na organização dos ambientes;

(v) a valorização das diferentes crianças, suas singularidades, interesses e necessidades, reconhecendo sua autoria, experiências e investigações;

(vi) a ampliação e diversificação das múltiplas linguagens infantis, promovendo um ambiente rico em possibilidades expressivas e educativas.

Importa destacar o quanto esse processo coletivo, formativo e avaliativo contribuiu para que os conceitos fossem, continuamente, revisitados ao longo dos anos. De certo modo, eles foram sendo ampliados e adensados, consolidando fundamentos que, para essa unidade educativa, passaram a estruturar as diferentes ações e documentações da unidade. Em comparação com a imagem das palavras-chave vista anteriormente, os conceitos a seguir encontrados no Projeto Político-Pedagógico - PPP (2024) sintetiza esse movimento de rediscussão, transformação e fortalecimento dos fundamentos da proposta, evidenciando os principais conceitos definidos como fundamentais à sustentação dessa abordagem pedagógica.

Figura 76 – Conceitos fundamentais dos Territórios Brincantes



Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), ano de 2024.

Nessa segunda imagem, é possível identificar uma ampliação significativa dos conceitos e um aprofundamento das dimensões que estruturam a proposta. A expressão Territórios Brincantes aparece ao centro, cercada por núcleos temáticos mais definidos, como linguagens, brincadeiras, relações/interações, inclusão, afeto, planejamento coletivo, estudo/pesquisa e estética e cuidado. Nota-se, aqui, uma maior densidade conceitual, com desdobramentos internos em cada núcleo. Por exemplo, o conceito de linguagem é expandido para abarcar manifestações corporais, visuais, musicais, orais, escritas, digitais e matemáticas. O mesmo ocorre com as brincadeiras e interações, agora associadas a processos como investigação, autoria, encantamento, múltiplas formas de brincar e a presença do adulto como mediador e provocador. Esse avanço evidencia como os conceitos iniciais foram sendo continuamente revisitados, ressignificados e aprofundados com base tanto nos documentos orientadores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, como das inquietações e reflexões coletivas, resultando em um mapa conceitual mais articulado, integrado e complexo. A evolução do primeiro para o segundo esquema revela não apenas o fortalecimento da proposta,

mas também o amadurecimento da compreensão pedagógica que orienta o fazer docente nessa unidade.

Em consonância com essa densidade conceitual, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade também traduz o entendimento coletivo sobre o papel das/os professoras/es nos Territórios Brincantes. Conforme escrito no Projeto Político-Pedagógico - PPP:

A presença do professor nos Territórios Brincantes é a sustentação para a sua concretização. São os professores que planejam, organizam, mediam, internalizam, cuidam, educam, constroem materialidades e avaliam todas as etapas (planejamento/registro/execução/avaliação), bem como fazem as alterações necessárias durante o ciclo e os criam por inteiro. As crianças movem as ações dos professores, que pela ausculta das crianças, fazem uma grande mobilização para que os Territórios sejam vivos, vibrantes e permanentes. Os professores precisam incorporar um jeito brincante de ser, de estar e de fazer a docência com as crianças. (Projeto Político Pedagógico, Neim Doralice Teodora Bastos, 2024).

O/a docente é concebido/a como mediador/a e organizador/a de experiências que permitem às crianças (se) conhecer o mundo por meio das interações e do brincar. Nos Territórios Brincantes, sua presença é condição fundamental para a concretização da proposta, uma vez que cabe a ele/a planejar, organizar, observar e avaliar as experiências vividas nesses espaços, incorporando um jeito brincante de ser, estar e fazer a docência com as crianças. Sua atuação integra o educar e o cuidar de forma indissociável, assumindo uma postura investigativa e criadora, na qual recria contextos significativos, qualifica materiais e promove aprendizagens que respeitam as especificidades infantis. Ao construir e ressignificar os territórios, instiga a curiosidade, fomenta relações baseadas na ética e no bem comum e valoriza a indissociabilidade entre educar e cuidar. Fundamenta, ainda, seu trabalho na observação, no registro e no planejamento, compreendendo-os não apenas como instrumentos de organização, mas como ações reflexivas que possibilitam interpretar o cotidiano, reconhecer processos e dar visibilidade às experiências vividas pelas crianças e pelos próprios docentes. Esses movimentos sustentam a construção coletiva do conhecimento pedagógico, permitindo que o olhar sensível sobre o cotidiano se converta em reflexão e reinvenção das relações educativo-pedagógicas.

Essa compreensão dialoga com Ostetto (2017, p. 59), ao afirmar que:

Quanto mais professoras e professores estiverem disponíveis para acompanhar as crianças na sua curiosa expedição de reconhecimento e

interação com tudo que as cerca, dando valor para as coisas que procuram, pegam, experimentam, dizem, inventam, propõem, tanto mais poderão pensar e encaminhar situações que alimentem seu processo criativo, que enriqueçam o desenvolvimento de suas linguagens. Tanto mais seguirão pelas veredas do princípio estético, respeitando-o. Para viabilizar tudo isso será necessário dar tempo e planejar os ambientes para as experiências das crianças; implicará validar e abrir espaço para as culturas infantis, ou seja, para o que as crianças fazem, pensam e sentem sobre o mundo a sua volta, sobre a vida, num movimento interdependente de produção de significados e possibilidades de tecer sua própria vida.

Ao mesmo tempo, ao refletir sobre a profissionalidade docente e a complexidade conceitual que dá forma aos Territórios Brincantes, torna-se necessário destacar sobretudo, as essências reconhecidas como fundamentais para sustentar e estruturar essa organização pedagógica coletiva. Trata-se de um conjunto de palavras que, embora por vezes confundidas com os próprios princípios da proposta, foram ganhando importância e hoje expressam aquilo que, no cotidiano, orienta o planejar e o vivenciar dos diferentes Territórios no contexto da Educação Infantil dessa unidade educativa. Essas essências emergem em registros institucionais diversos, como documentos internos, apresentações e relatos que conferem visibilidade à forma como a instituição vivencia, comunica e compartilha sua proposta.

### **3.2.2 Territórios Brincantes: Essências que entrelaçam o vivido**

Nesse sentido, cabe indagar: *Quais fundamentos são reconhecidos pelo Neim Doralice Teodora Bastos como conceitos essências que estruturam a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?* A partir das palavras chaves, apoiadas nos princípios já apresentados anteriormente, o coletivo nessa unidade educativa delimita as seguintes palavras como referências para se pensar as diferentes ações com as crianças: i) planejamento coletivo; ii) organização dos espaços; iii) qualidade dos materiais; iv) estética; v) experimentação e investigação; vi) brincadeiras e interações; e vii) diferentes linguagens.

Essas essências, entendidas como sustentação cotidiana da proposta, foram sistematizadas pela unidade ao longo dos anos e hoje aparecem sintetizadas em diferentes registros institucionais. Como exemplo, pode-se citar o slide apresentado no Congresso de Educação Básica (COEB), em 2020, no qual foram explicitados os elementos considerados centrais para a compreensão da essência dos Territórios Brincantes. A

figura a seguir destaca visualmente esse conjunto, permitindo compreender de forma integrada os elementos que dão corpo e sentido à proposta.

Figura 77 – Essências dos Territórios Brincantes



## ESSÊNCIAS DOS TERRITÓRIOS:

- PLANEJAMENTO COLETIVO
- ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS
- QUALIDADE DOS MATERIAIS
- ESTÉTICA
- EXPERIMENTAÇÃO/INVESTIGAÇÃO
- BRINCADEIRAS/ INTERAÇÕES
- DIFERENTES LINGUAGENS

Fonte: Slide apresentado no Congresso de Educação Básica  
Prefeitura Municipal de Florianópolis, COEB 2020.

Os conceitos que compõem a essência dos Territórios Brincantes, em articulação com os princípios, contribuem para explicitar as intencionalidades pedagógicas e evidenciam o olhar coletivo construído ao longo do processo de consolidação da proposta. Essas concepções tornaram-se fundamentais na definição das ações educativas do cotidiano, orientando a organização pedagógica coletiva desenvolvida na unidade, principalmente, construído um outro olhar sobre a organização dos tempos e espaços.

Reconhecendo a centralidade dessas palavras-essência na constituição da proposta, este estudo adota como estratégia analítica tomá-las como referência para explicitar a dimensão pedagógica que orienta a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Essa escolha valoriza a construção elaborada pela própria unidade educativa, que concebe e sustenta tais conceitos como fundamentos centrais, compreendidos aqui como referenciais que delimitam, dão visibilidade e fortalecem essa proposta coletiva em permanente processo de construção.

Antes de iniciar a análise das essências da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e de como elas adquirem sentido e visibilidade na proposta, é necessário salientar que tais conceitos atravessam tanto as ações pedagógicas dos territórios externos quanto as dos internos. Nesta pesquisa, entretanto, os territórios externos, em alguns momentos, assumem maior centralidade, não em uma perspectiva hierárquica, mas como escolha analítica, uma vez que foram os primeiros a ser concebidos e estruturados historicamente e apresentam uma complexidade que se busca explicitar. Ressalta-se, contudo, que internos e externos se complementam, compondo uma única organização pedagógica coletiva.

Embora as essências da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* sejam apresentadas a seguir de forma individualizada, é importante destacar também que elas não se constituem de maneira isolada. Cada uma delas se entrelaça e dialoga com as demais, compondo um conjunto articulado de princípios que sustentam a proposta coletiva. Trata-se de dimensões complementares que, em interação, conferem sentido e coerência à organização pedagógica coletiva vivenciada na unidade.

a) Planejamento coletivo: teia que entrelaça intenções

Mas afinal, *por que o planejamento coletivo é considerado essência da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?* Dentre as essências que estruturam a proposta dos Territórios Brincantes, o planejamento coletivo se destaca como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico. A seguir, aprofundamos essa dimensão, compreendendo como ela se materializa nas diferentes ações cotidianas e de que maneira se sustenta, em diálogo com os demais princípios dessa unidade educativa, buscando compreender essa organização pedagógica coletiva a partir de seus aspectos relacionais e pedagógicos.

Um ponto importante a ressaltar é que, embora cada território apresente especificidades próprias e uma relação mais complexa de compartilhamento, todos se sustentam em princípios comuns que antecedem e orientam o planejamento coletivo. O planejamento, portanto, não é apenas uma técnica organizativa, mas um ato político de previsão e de escolha, que se constrói na análise da realidade e no compromisso com princípios e objetivos assumidos coletivamente. Nessa perspectiva, conforme Madalena Freire (1997), planejar significa reconhecer que toda organização pedagógica é

antecedida por concepções que dão sentido às práticas e que precisam ser continuamente revisitadas. Essa compreensão aproxima-se do modo como os Territórios Brincantes são concebidos, pois se pautam em fundamentos comuns que antecedem o planejamento coletivo e dão consistência às decisões compartilhadas.

Essa compreensão aproxima-se do modo como os Territórios Brincantes são concebidos, pois se pautam em fundamentos comuns que antecedem o planejamento coletivo e dão consistência às decisões compartilhadas. Como expressa Ostetto (2000, p. 177), “[...] planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas”. Nessa perspectiva, o planejamento coletivo configura-se como movimento vivo, no qual pensar e agir se entrelaçam na criação de percursos educativos compartilhados, marcados pelo diálogo, pela escuta e pela construção conjunta de sentidos.

Convém destacar também que a forma de estruturar e organizar os planejamentos, tanto dos territórios internos quanto dos externos, apresenta particularidades no contexto da unidade educativa. Embora o NEIM Doralice Teodora Bastos assuma o planejamento coletivo como um princípio fundamental para a articulação das ações pedagógicas com as crianças, os planejamentos voltados aos territórios internos não apresentam, como já apresentado na Dimensão Histórica e Organizacional, a mesma organização e estruturação coletiva observada nos territórios externos. Ainda que sejam organizados por grupos de atuação e mantenham uma estrutura mais formal, aproximando-se de formatos tradicionalmente adotados em instituições de Educação Infantil, observa-se, ao longo do tempo, um movimento de ressignificação por parte do coletivo docente dessa unidade que nos últimos anos tem buscado articular coletivamente também os Territórios Internos, com todos os desafios que é conseguir, de fato, articular encontros e trocas entre as/os diferentes profissionais docentes.

É possível perceber a partir da vivência compartilhada na organização dos Territórios Externos, que as/os profissionais passaram a compreender os planejamentos de seus grupos como parte de um processo coletivo, especialmente porque a docência vem sendo exercida de forma cada vez mais compartilhada também nos espaços internos. Essa compreensão foi sendo incorporada gradualmente e pode ser identificada nos discursos e registros da unidade, nos quais a distinção conceitual entre os

planejamentos internos e externos passa a perder centralidade. Isso ocorre porque os princípios e conceitos que fundamentam ambos são os mesmos, e as diferentes ações educativas passaram a assumir uma abordagem mais integrada, relacional e coerente com os fundamentos da proposta pedagógica, independentemente do espaço em que se realizam.

Ao tratar do planejamento na perspectiva da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, é fundamental compreendê-lo como uma ação coletiva que articula teoria, experiência e intencionalidade pedagógica. Para tanto, buscamos aprofundar como essa construção tem ocorrido, valorizando documentos que evidenciem tanto os territórios externos quanto os internos, e retomando, mais uma vez, nossa coleção de perguntas como ferramenta para dar visibilidade aos sentidos produzidos nesse processo.

A seguir, apresentamos uma questão central para a compreensão da proposta: ***Quem define quais territórios serão planejados, suas temáticas e propósitos?*** A definição dos Territórios Externos, bem como de seus objetivos e proposições, ocorre de forma coletiva, a partir das intenções pedagógicas das/os profissionais docentes da unidade. Por meio dos planejamentos compartilhados, são definidos e alinhados os contextos, os materiais e os sentidos que estruturam cada território. As temáticas, tanto dos Territórios Internos quanto dos Externos, emergem dos registros e das avaliações realizados pelas/os profissionais docentes, considerando os interesses, as necessidades e as indagações das crianças. Com isso, os planejamentos se configuram como processos contínuos e flexíveis, alinhados à escuta atenta das crianças e às diretrizes dos Núcleos de Ações Pedagógicas - NAPs, que compõem o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

É importante destacar que essa organização coletiva dos encontros de planejamento, para além de orientar as ações pedagógicas, também promove uma ruptura com a lógica fragmentada e individualizada muitas vezes presente na ação docente. Trata-se de um movimento que fortalece o pertencimento e a corresponsabilidade, promovendo uma cultura de diálogo e colaboração entre os profissionais da unidade. Nesse sentido, Nóvoa (2022) aponta a urgência de construirmos ambientes educativos *propícios ao estudo e ao trabalho conjunto*, defendendo que essa *pedagogia do encontro* é essencial à constituição de saberes docentes compartilhados. Como afirma o autor:

A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitam um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de ‘comunidades de conhecimento’ organizadas por professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

Nesse movimento de dar visibilidade aos planejamentos coletivos como essência dos Territórios Brincantes, retomamos uma das questões centrais que nos permite compreender como essa proposta se concretiza no cotidiano da unidade educativa. Inicialmente, apresentaremos os planejamentos dos Territórios Externos e, na sequência, os dos Territórios Internos. O foco é analisar os caminhos percorridos na definição dos territórios, suas temáticas e propósitos, reconhecendo que essas escolhas buscam articular tanto a escuta atenta às crianças quanto a intencionalidade pedagógica que sustenta essa proposta coletiva.

Diante disso, cabe perguntar: *Como se estrutura, documentalmente, o planejamento coletivo dos Territórios Externos?* Nesse cenário dos territórios externos, as intencionalidades pedagógicas ganham forma e se concretizam nos encontros semanais realizados durante a hora-atividade das/os profissionais, momento dedicado ao planejamento coletivo. Esse processo é registrado em documentos específicos que se tornam referência para a efetivação das ações educativas, influenciando diretamente a construção e a reorganização dos espaços, bem como a qualificação das experiências vividas pelas diferentes crianças da unidade.

Para responder a essa questão e dar visibilidade a essa dinâmica, apresentamos a seguir um exemplo de planejamento coletivo registrado na íntegra, referente a um ciclo dos Territórios Externos. Na sequência, será detalhada a forma como ocorre a organização desses espaços - incluindo sua montagem e desmontagem - a partir desse mesmo planejamento, que contempla quatro territórios. Considerando a complexidade dessa organização coletiva, a intenção é evidenciar tanto o planejamento quanto sua materialização nos espaços externos do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Assim, destacamos a seguir um modelo referente ao segundo ciclo dos Territórios Externos, realizado em maio de 2025. Inicialmente, é apresentada a folha de abertura desse documento e, na sequência, o planejamento na íntegra, acessível por meio de QR Code. Essa escolha visa valorizar o processo coletivo de construção dessa

importante ferramenta, que sustenta a organização pedagógica dos Territórios Brincantes.

Figura 78 – Capa do planejamento coletivo 2º ciclo de territórios externos, ano de 2025.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
NEIM DORALICE TEODORA BASTOS



**PLANEJAMENTO TERRITÓRIOS BRINCANTES EXTERNOS**  
**2º CICLO DE 2025 (início:06/05/2025)**

Período de elaboração: 21/04 à 05/05

Período das vivências: Início em 06/05/2025

**Observação:** O ciclo será dividido em duas semanas de 6 dias de territórios vividos.

**1. Roteiro para auxiliar no Planejamento Coletivo dos Territórios Brincantes**

**Externos**

- a) É brincante?
- b) Quais NAPs estão em destaque?
- c) Quais as perspectivas da EREER ? (migrantes, diferentes etnias e raças)
- d) Quais as perspectivas de gênero?
- e) Permite a brincadeira das crianças de diversas faixas etárias?
- f) Garante o acesso de todas as crianças? (Educação Especial)
- g) Aborda o letramento? (Transição da EI para o EF)

**TERRITÓRIO: EU E A CASA**  
**TEMA: CHEIRINHO DE ROÇA**  
**Grupo: 09h20 às 10h40**

**NAP em destaque: Relações Sociais e Culturais; Natureza.**

**Objetivo geral:** Proporcionar experiências lúdicas por meio da brincadeira de faz de conta, com ênfase na brincadeira de casinha, integrando elementos da cultura da roça e do campo, de forma a valorizar os saberes populares dessa cultura.

**Objetivos específicos:** As/os profissionais docentes irão promover nesse território situações em que possam:

- Organizar espaços estruturados para brincadeiras de faz de conta, incluindo mobiliários e utensílios que caracterizam uma cozinha do campo.
- Explorar a brincadeira de casinha como espaço de criação e representação de situações do cotidiano da roça, com ênfase no preparo simbólico de alimentos e na degustação de uma galinhada, milho verde e chá de frutas.

Na sequência, disponibilizamos na íntegra o planejamento coletivo do 2º ciclo dos Territórios Externos, com a intenção de dar visibilidade a esse importante documento pedagógico que organiza os diferentes espaços a serem apresentados às crianças.

Figura 79 – Planejamento coletivo, na íntegra: 2º ciclo dos Territórios Externos, maio de 2025.

**PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**NEIM DORALICE TEODORA BASTOS**

**PLANEJAMENTO TERRITÓRIOS BRINCANTES EXTERNOS**  
**2º CICLO DE 2025 (início:06/05/2025)**

Período de elaboração: 21/04 à 05/05  
Período das vivências: Início em 06/05/2025

**Observação:** O ciclo será dividido em duas semanas de 6 dias de territórios vividos.

**1. Roteiro para auxiliar no Planejamento Coletivo dos Territórios Brincantes Externos**

- a) É brincante?
- b) Quais NAPs estão em destaque?
- c) Quais as perspectivas da ERER ? (migrantes, diferentes etnias e raças)
- d) Quais as perspectivas de gênero?
- e) Permite a brincadeira das crianças de diversas faixas etárias?

**QR CODE**

**PLANEJAMENTO COLETIVO TERRITÓRIOS BRINCANTES 2º CICLO 2025**

Fonte: NEIM Doralice Teodora Bastos, acervo institucional.

Um primeiro ponto a ser destacado, para além das informações iniciais que situam a qual ciclo de territórios o documento se refere, bem como as datas de elaboração e realização das propostas coletivas, é o roteiro de perguntas que antecede os planejamentos dos Territórios Brincantes Externos. Esse conjunto de questões se apresenta como um dispositivo reflexivo que orienta as professoras e os professores na construção de territórios alinhados aos princípios ético-políticos da Educação Infantil e aos fundamentos específicos dos Territórios Brincantes. O roteiro opera como um instrumento de alinhamento coletivo, mobilizando concepções, valores e compromissos ético-estéticos, de modo a garantir que o planejamento não se reduza a escolhas temáticas pontuais, mas esteja ancorado em princípios que sustentam essa proposta compartilhada.

A pergunta inicial, "É brincante?", reafirma o brincar como eixo estruturante da proposta e como linguagem central da infância, configurando-se como critério fundamental para a validação pedagógica de cada território. Em seguida, a questão

sobre os Núcleos de Ações Pedagógicas - NAPs busca articular o planejamento ao currículo da Rede Municipal, assegurando que as práticas estejam em consonância com os referenciais orientadores da Educação Infantil de Florianópolis. As perguntas seguintes introduzem marcadores sociais fundamentais, como as relações étnico-raciais – Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, as relações de gênero, a inclusão de diferentes faixas etárias e a atenção à Educação Especial. Esses elementos evidenciam o compromisso da proposta com a equidade, a valorização da diversidade e o reconhecimento das singularidades das crianças. Por fim, a pergunta que trata do letramento, especialmente no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, convoca as/os profissionais a refletirem sobre a importância de acolher, de forma sensível e contextualizada, esse eixo formativo no planejamento pedagógico.

Embora não seja objetivo deste estudo realizar uma análise detalhada de um ou outro Território Brincante, mas sim apresentar e contextualizar esses planejamentos de forma mais ampla, optamos, como estratégia, por aprofundar a análise de um desses quatros territórios, considerando que os mesmos apresentam uma estrutura muito semelhante. Escolhemos, neste caso, o *Território Meu Quintal*, com a intenção de evidenciar suas intencionalidades pedagógicas e, ao mesmo tempo, contextualizar algumas especificidades desses contextos.

Figura 80 – Planejamento do Território Meu Quintal -  
2º ciclo de territórios externos, ano de 2025

**TERRITÓRIO: MEU QUINTAL**  
**TEMA: Sugestão: Jardim de encantos**  
**Grupo: 08:00 às 09:20**

**NAP em destaque: Natureza**

**Objetivo geral:** Possibilitar às crianças a contemplação do jardim proporcionando assim interações com a natureza de forma a promover a observação do solo, de pequenos animais de jardim, de plantas, cores, pedras, sons e cheiros.

**Objetivos específicos:** As/os profissionais docentes irão promover nesse território situações em que possam:

- Possibilitar o acesso a instrumentos como lupas e livros científicos para que as crianças ampliem sua capacidade de observação e assim, elaborem novas hipóteses sobre as observações feitas da natureza.
- Promover ações na horta que permitam à criança brincar, planejar, produzir e descobrir formas de plantio e de manejo dos canteiros, estabelecendo relações de responsabilidade e de compromisso com a preservação da natureza.
- Criar com as crianças canteiros de flores que favoreçam uma relação de cuidado, contemplação, curiosidade e observação do processo de desenvolvimento das plantas, assim como sua interrelação com os pequenos animais (tatu bolinha, minhoca, joaninha, borboleta, beija-flor, lagarta, cigarra, formiga, centopeia).
- Disponibilizar materiais (lápiz de cor, papel, pranchetas, borracha, apontador, gravetos, entre outras) para que as crianças elaborem registros de suas explorações através de desenhos, com o propósito de socializar o processo vivido.

**PLANEJAMENTO:** Seis dias dedicados a uma parte da proposta e seis dias a outra, com mudança de materialidades nos primeiros três dias para evitar a implementação simultânea de tudo.

**Ambientação do espaço:** Espaço de contemplação da natureza – Deque: almofadas, tapetes, livros (natureza, científico sobre flores, etc.), vasos pendurados, música instrumental.

Caixa de areia central: terra para plantar, brita para a circulação das crianças, colheres, mudas de flores. Caixa de areia lateral: animais da terra (besouro, grilo, joaninha, etc.).

Troncos para pendurar a rede; móbile com flores.

**1ª semana (organização e composição do espaço):**

- ❖ **Espaço 1** → Deque - almofadas, tapetes, livros (natureza, científico sobre flores, etc.), vasos pendurados, música instrumental.
- ❖ **Espaço 2** → Caixa de areia central - terra para plantar, areia para a circulação das crianças, colheres, mudas de flores.
- ❖ **Espaço 3** → Caixa de areia lateral - animais da terra (besouro, grilo, joaninha, etc.).
- ❖ **Espaço 4** → Mesa com plantas, flores, canetinhas, lápis de cor, lupas.

**2ª semana (organização e composição do espaço):**

- ❖ **Espaço 1** → **Deque** - almofadas, tapetes, livros (natureza, científico sobre flores, etc.), vasos pendurados, música instrumental.
- ❖ **Espaço 2** → Caixa de areia central - terra para plantar, areia para a circulação das crianças, colheres, saquinhos para plantar sementes, mudas de flores.
- ❖ **Espaço 3** → Caixa de areia lateral - animais da terra (besouro, grilo, joaninha, etc.).
- ❖ **Espaço 4** → Mesa com tintas naturais, papel, pincel, plantas para observação.
- ❖ **Espaço 5** → Regadores para regar a horta.

**MATERIAIS para separar:** OK

**MATERIAIS para construir:**

**MATERIAIS para comprar:**

- Pranchetas
- Bichos de Borracha
- flores
- lupas, Terra preta, mudas

Fonte: Drive NEIM Doralice Teodora Bastos, maio de 2025

É possível observar, logo no início do planejamento de cada território externo, a indicação do grupo responsável e o horário em que essas/es profissionais se reúnem para planejar. Essa vinculação a um grupo específico que se responsabiliza pela estruturação de um espaço, delimita, de certa forma, que embora o planejamento dos Territórios Brincantes seja construído coletivamente, sua operacionalização ocorre por meio de pequenos grupos de profissionais. Esses grupos, durante sua hora atividade, assumem a responsabilidade de pensar, planejar e organizar os diferentes espaços e experiências, garantindo coerência com os princípios da proposta e viabilidade na execução das ações no cotidiano educativo.

Podemos perceber também o quanto a organização dos espaços, pensada em detalhes estéticos e funcionais, revela uma intencionalidade que vai além da ambientação. Cada objeto e composição material cria possibilidades de experimentação, investigação e criação, promovendo um ambiente rico em incentivos e encorajamentos. As materialidades selecionadas, como lupas, vasos, areia, mudas de flores e utensílios diversos, funcionam como elementos provocadores. A estética, presente nos detalhes, nos livros, nos arranjos e na composição cuidadosa do espaço com almofadas e pranchetas, demonstra o compromisso com a criação de ambientes que acolhem e encantam.

A brincadeira aparece como eixo estruturante da proposta, mobilizando interações significativas entre as crianças, favorecendo a observação, o registro e a relação com elementos naturais. O planejamento dialoga com os elementos curriculares ao considerar os Núcleos da Ação Pedagógica - NAPs em destaque e ao contemplar diferentes linguagens, como o brincar simbólico, a expressão corporal, a experiência sensorial e a construção de conhecimentos de forma integrada.

A forma como as experiências se distribuí ao longo de duas semanas, com reorganizações e ampliações progressivas do território, evidencia uma concepção de tempo que respeita o ritmo das crianças, valoriza a continuidade das propostas e potencializa os processos de aprofundamento e ressignificação das vivências individuais e coletivas. Esse tempo, de continuidade e de permanência, ainda que não esteja plenamente valorizado nos registros da proposta coletiva, revela-se como um diferencial, pois não é comum encontrarmos planejamentos que assegurem espaços e materialidades disponíveis por períodos mais longos, favorecendo a interação de diferentes grupos de crianças e adultos. É nesse movimento que se reconhece a importância de tempos que acolham as experiências, que permitam o desabrochar do cotidiano e a imprevisibilidade das descobertas, pois “[...] é preciso tempo para deixar as coisas acontecerem, para recebê-las, para acolhê-las. Sem isso seremos apenas conquistadores, impondo ritmos, limitando experiências, estabelecendo a força da determinação cronológica, reino em que o mistério, que impulsiona a procura, está fora de cogitação” (Ostetto, 2006, p. 235).

Essa compreensão do tempo, articulada à organização dos espaços e das relações, contribui para que o cotidiano educativo se torne um território de construção coletiva, no qual crianças e adultos compartilham experiências e significados. Nesse

sentido, Barbosa (2013) reforça que não há nenhuma dúvida de que os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância na formação das crianças. Para a autora, espaços, relações e tempos constituem variáveis fundamentais:

Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma experiência cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente - um lugar - onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum. O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (Barbosa, 2013, p. 214).

Nessa perspectiva um ponto interessante em relação ao tempo de duração desses planejamentos, evidenciado logo no início do documento apresentado, a colocação enquanto observação, que “[...] o ciclo será dividido em duas semanas de 6 dias de territórios vividos”, é que o total de dias que compõem um ciclo dos Territórios Brincantes é de 12 dias efetivamente vivenciados pelas crianças. Essa escolha metodológica foi feita pelo coletivo, considerando que, por experiência, não é possível prever com exatidão quantos dias de fato ocorrerão em cada semana, já que condições climáticas e ou estruturais da unidade podem interferir no funcionamento, como por exemplo semanas em que apenas dois dias de territórios são possíveis. Diante disso, optou-se por definir a duração do ciclo com base em dias vividos e não em semanas fixas. Lembrando que o coletivo de profissionais reavalia, semanalmente, todas essas questões e tem autonomia, em casos específicos, para reorganizar o total de dias conforme a necessidade ou ocorrência de fatores que prejudiquem a continuidade do ciclo.

Outro elemento importante a destacar é que a organização dos planejamentos coletivos nesta unidade apresenta particularidades que evidenciam a complexidade dos objetivos propostos. Essa ação não está vinculada à definição de uma atividade específica, mas sim à construção de um contexto brincante no espaço externo, concebido de forma estruturada, sensível e intencional, pensado para acolher diferentes crianças.

Considerando a complexidade e as especificidades da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, retomamos aqui o uso de nossa coleção de perguntas como estratégia para evidenciar como se dá o processo de construção e concretização dos planejamentos dos Territórios Externos.

Se faz importante responder: ***Como acontece a organização dos planejamentos dos Territórios Externos?*** Os *Territórios externos* são planejados coletivamente por grupos de profissionais que estando em hora atividade no mesmo horário, conseguem se reunir, semanalmente, na unidade educativa para juntos planejarem, replanejarem e avaliarem os Territórios que serão construídos ou já estão acontecendo. Considerando o total de profissionais docentes e suas respectivas hora atividade, comumente, se consegue organizar três grupos de planejamento, que são conduzidos pela supervisão/coordenadora dos Territórios Brincantes.

Na sequência, na intenção de contextualizar como acontece esses planejamentos coletivos por grupos, apresentamos ilustrações que retratam esse importante momento. Com o compromisso ético de preservar a identidade das/os profissionais que já passaram pela unidade educativa em anos anteriores, optou-se por não expor imagens com rostos reconhecíveis sem a devida autorização. Assim, as imagens foram tratadas por meio de uma técnica de ilustração digital estilizada. Essa técnica consiste na transformação da fotografia original em uma representação gráfica desenhada, que mantém a fidelidade à cena observada, aos gestos e à disposição dos sujeitos e objetos no espaço, mas abstrai os traços das pessoas.

Figura 81 – Planejamento coletivo no interior da unidade educativa, ano 2022



Fonte: Elaboração própria com uso de IA, 2025.

Figura 82 – Planejamento coletivo no interior da unidade educativa, ano 2019



Fonte: Elaboração própria com uso de IA, 2025

Figura 83 – Planejamento coletivo no interior da unidade educativa, ano 2019



Fonte: Elaboração própria com uso de IA, 2025

No contexto dessa proposta, podemos perceber a partir dos documentos e imagens que o planejamento coletivo é vivido como um processo contínuo, dialógico e situado, que articula concepções, experiências e intencionalidades pedagógicas. Ele não se restringe à definição de atividades, mas promove a construção de sentidos compartilhados para a ação educativa, funcionando como uma prática articuladora que sustenta a coerência entre os princípios éticos, estéticos e políticos da unidade e as vivências cotidianas com as crianças. Ao mesmo tempo em que organiza as ações educativas, o planejamento também as ressignifica, fortalecendo os vínculos entre as/os profissionais, ampliando o diálogo entre diferentes saberes e reafirmando uma pedagogia reflexiva. Nesse sentido, Ostetto (2000) reforça a importância de compreendermos o planejamento como uma atitude crítica e sensível do/a professor/a diante de seu fazer cotidiano:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude, e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho

pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (Ostetto, 2000, p. 177).

De certa forma, podemos compreender que os planejamentos realizados entre diferentes profissionais não apenas possibilitam pensar e qualificar novas ações com as crianças, mas também instauram um movimento sistemático de reflexão sobre o cotidiano, contribuindo para a construção de uma cultura de pertencimento, de responsabilidade coletiva compartilhadas.

Dando continuidade à análise do planejamento coletivo, retomamos outras perguntas que nos ajudam a compreender como as escolhas pedagógicas são construídas e ressignificadas ao longo do processo. Essas questões aprofundam o entendimento sobre a dinâmica dos territórios, suas permanências e transformações durante cada ciclo, contribuindo para evidenciar o caráter processual, avaliativo e intencional dessa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

***Os territórios externos, seus objetivos e materialidades permanecem iguais durante todo ciclo de territórios?*** A cada ciclo os territórios permanecem com o mesmo nome e a mesma linguagem em destaque que foi planejada. Apesar do território não mudar, permanecendo numa estrutura muito próxima de como começou, as materialidades e algumas alterações acontecem, pois a cada semana os objetivos específicos de cada território externo vão mudando conforme o planejado e avaliado semanalmente.

***Esses 4 a 5 espaços (territórios externos) que foram planejados por diferentes grupos de profissionais são montados quando? Quando ganham forma?*** A primeira vez que esses espaços são montados geralmente acontece no dia anterior ao início de um ciclo de territórios com todas as crianças. Quase sempre, isso ocorre no mesmo dia da semana e horário em que as/os profissionais já se reúnem para o planejamento coletivo. Nesse momento, dão forma ao que foi planejado, observam possíveis ajustes e realizam registros fotográficos. Esses registros compõem o documento *Organização dos Territórios Externos - Montagem e Desmontagem*, anexado ao planejamento coletivo e socializado com todas/os profissionais da unidade, garantindo que todo o ciclo dos Territórios Brincantes esteja documentado e compartilhado. Esse procedimento torna

visíveis e concretos os diferentes territórios que serão vivenciados e assegura que o coletivo disponha das informações necessárias para realizar a montagem e desmontagem conforme o planejado.

Resta compreender: *Como é organizado o documento de montagem e desmontagem que integra o planejamento coletivo?* Para contextualizar esse processo, apresentamos a seguir parte desse documento, valorizando novamente o Território *Meu Quintal* do 2º ciclo de 2025. Na sequência, disponibilizamos, por meio de um QR Code, o acesso à íntegra desse material, que passa a integrar o planejamento coletivo e dar forma aos diferentes territórios externos.

Figura 84 – Planejamento do Território Meu Quintal -  
Montagem e desmontagem 2º ciclo de 2025

**ORGANIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EXTERNOS - 2025.  
MONTAGEM E DESMONTAGEM - CICLO 2.  
TERRITÓRIO MEU QUINTAL  
TEMA: JARDIM DOS ENCANTOS**

Mesa com prancheta, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, livros de insetos, lupas e flores pequenas dispostas na mesa.



Deck com tapete de grama sintética (está no container), almofadas e livros dispostos. Música instrumental ou sons da natureza.



Caixa de areia com bacias de alumínio, em bancos ao redor colocar pazinha, vasos e flores em cima das caixas de feiras que ficam ao redor também.



Canteiro 2: Animais de plástico, pazinhas e garfos de horta.



**Para guardar**, deixar a caixa de areia, com seus elementos, montado o máximo possível e colocar lona por cima.



Os materiais da mesa colocar em caixas, livros e almofadas deixar protegido do tempo, tapete colocar no container.



Fonte: NEIM Doralice Teodora Bastos, drive acervo institucional.

Segue o QR Code com o documento Organização dos Territórios Externos – Montagem e Desmontagem, que se insere ao planejamento coletivo, aqui no caso do 2º Ciclo de Territórios Brincantes de 2025 na íntegra, valorizando os diferentes territórios externos planejados:

Figura 85 – Organização dos Territórios Externos – Montagem e Desmontagem 2º Ciclo de 2025



## ORGANIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EXTERNOS MONTAGEM E DESMONTAGEM 2º CICLO 2025

Fonte: Acervo institucional da unidade, drive 2025

A análise do documento referente à montagem e desmontagem do Território “Meu Quintal” evidencia que os planejamentos coletivos no contexto da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* assumem uma dimensão, efetivamente compartilhada, distinta de práticas de planejamento individualizadas. Essa coletividade não se limita à definição de propostas pedagógicas, mas envolve a construção conjunta de espaços e experiências, mobilizando diferentes sujeitos em diálogo constante. Diante disso, torna-se necessário que o planejamento seja estruturado não apenas de forma escrita, mas também imagética, incorporando registros visuais que traduzam as intenções pedagógicas e a configuração dos territórios. Trata-se de uma forma de expressar, por meio da linguagem visual, o território em sua concretude e singularidade, assumindo um caráter de compartilhamento que reforça essa necessidade.

As imagens auxiliam na compreensão dos detalhes estéticos, da disposição dos materiais e da ambientação dos espaços, permitindo que outros profissionais se apropriem e reinterpretem os territórios ao longo do tempo. Essa materialidade imagética, portanto, reforça a natureza compartilhada do planejamento, garantindo a continuidade e a coerência das experiências oferecidas às crianças, mesmo quando realizadas por diferentes profissionais.

A partir da organização dos planejamentos coletivos, é possível perceber que esses documentos apresentam não apenas especificidades relacionadas à partilha e socialização das informações entre as/os diferentes profissionais docentes, mas também evidenciam uma dinâmica coletiva que permite que os espaços ganhem vida e potencializem novas experiências. Trata-se de um processo que exige, além da intencionalidade pedagógica, uma organização concreta que envolve desde a separação prévia dos materiais até a montagem e desmontagem dos territórios. Esse movimento é, ao mesmo tempo, documental e estrutural, pois não apenas registra, mas também constrói, dá forma e significado a novos contextos brincantes nessa unidade educativa.

Considerando a relevância do processo criativo e autoral envolvido na organização dos Territórios Brincantes, optamos por valorizar essa etapa fundamental de montagem e desmontagem inicial dos diferentes espaços. A seguir, apresentamos o registro desse momento por meio de imagens fotográficas, que possibilitam uma compreensão mais concreta da transformação dos ambientes em Territórios Brincantes. Ao evidenciar esse processo, buscamos destacar o movimento coletivo das profissionais, que, para além do planejamento, atuam diretamente na materialização das propostas, construindo cenários que acolhem e ampliam as experiências das crianças.

Optamos por evidenciar a construção dos espaços do segundo ciclo de 2025, adotado neste estudo como exemplo representativo do processo de planejamento dos Territórios Brincantes, mais especificamente dos Territórios Externos. A apresentação será feita em dois momentos: inicialmente, por meio de imagens que mostram os ambientes antes e depois da organização das/os profissionais docentes; em seguida, com a disponibilização de um QR Code que dá acesso a registros mais detalhados da estruturação de cada território nesse ciclo. Essa escolha busca destacar a complexidade, a qualidade e as especificidades envolvidas nesse modo coletivo de conceber e concretizar o planejamento pedagógico.

Começamos a exposição com uma imagem do espaço *Eu e a Casa* tal como se encontrava antes da montagem do segundo ciclo dos Territórios Brincantes, em 2025, inclusive ainda com elementos do ciclo anterior:

Figura 86 – Espaço Eu e a Casa antes da montagem dos profissionais



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Na sequência segue imagem de como esse espaço ficou estruturado a partir do planejamento coletivo do 2º ciclo e da organização dos profissionais docentes, agora Território Cheirinho da Roça:

Figura 87 – Território Cheirinho da Roça montado, 2º ciclo 2025



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Figura 88 – Território Cheirinho da Roça montado 2º ciclo 2025



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Segue o QR Code de registros fotográficos que valorizam ainda mais a construção desse espaço pelas/os profissionais e sua transformação em um novo território que serão apresentadas as diferentes crianças da unidade:

Figura 89 – Território Cheirinho da roça - montagem e desmontagem 2º Ciclo de 2025



QR CODE



PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM  
TERRITÓRIO CHEIRINHO DA ROÇA 2º CICLO 2025

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Faremos esse mesmo movimento, apresentado os demais Territórios desse planejamento coletivo em análise, dessa forma segue na sequência imagens do espaço

Construção e Construtividade, de como ele se encontrava antes da montagem do 2º ciclo de territórios de 2025:

Figura 90 – Espaço Construção e Construtividade antes da montagem dos profissionais



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Na sequência segue imagens de como esse espaço ficou estruturado a partir da organização das/os profissionais docentes, agora Território Pequenos Construtores:

Figura 91 – Território Pequenos Construtores montado 2º ciclo 2025



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Figura 92 – Território Pequenos Construtores montado 2º ciclo 2025



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Segue o QR Code de registros fotográficos que valorizam ainda mais a construção desse espaço pelas/os profissionais:

Figura 93 – Território Pequenos construtores - montagem e desmontagem 2º Ciclo de 2025



QR CODE



PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM  
TERRITÓRIO PEQUENOS CONSTRUTORES 2º CICLO 2025

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Ainda dando visibilidade ao planejamento coletivo citado anteriormente agora apresentamos imagens do espaço Meu Quintal, de como ele se encontrava antes da montagem do 2º ciclo de territórios de 2025:

Figura 94 – Espaço Meu Quintal antes da montagem dos profissionais



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Na sequência segue imagens de como esse espaço ficou estruturado a partir da organização das/os profissionais docentes, agora Território Jardim de encantos:

Figura 95 – Território Jardim de Encantos montado 2º ciclo 2025



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Figura 96 – Território Jardim de Encantos montado, 2º ciclo 2025



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Segue o QR Code de registros fotográficos que valorizam ainda mais a construção desse espaço pelas/os profissionais:

Figura 97 – Território Jardim de Encantos - montagem e desmontagem 2º Ciclo de 2025



QR CODE



PROCESSO DE MONTAGEM E DESMONTAGEM  
TERRITÓRIO JARDIM DE ENCANTOS 2º CICLO 2025

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Por fim, na sequência segue imagem do último espaço referente ao planejamento coletivo do 2º ciclo de 2025, apresentando o Território Eu Pequeno, de como ele se encontrava antes da montagem e depois:

Figura 98 – Espaço deck dos bebês antes da montagem dos profissionais



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Na sequência segue imagens de como esse espaço ficou estruturado a partir da organização das/os profissionais docentes, agora Território Eu Pequeno:

Figura 99 – Território Eu Pequeno (a)



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Figura 100 – Território Eu Pequeno (b)



Fonte: Arquivo fotográfico feito pelo pesquisador, maio de 2025

Em relação ao Território Eu Pequeno, é importante destacar que ele apresenta especificidades que o diferenciam dos demais. Finalizada a apresentação visual dos diferentes territórios do 2º ciclo de 2025, com todo o seu processo complexo e criativo de construção, passamos a contextualizar e dar visibilidade a esse espaço, evidenciando alguns de seus traços singulares, bem como os princípios que o orientam, concebidos e estruturados em diálogo com os bebês que frequentam o Neim Doralice Teodora Bastos.

Antes de darmos sequência, é importante destacar que, num primeiro momento, esse espaço é pensado apenas para os bebês, no caso desta unidade, para os grupos G2 (crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses). Isso porque a unidade não atende crianças menores, pertencentes ao grupo G1, como é denominado na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Algumas perguntas nos ajudam a revelar as especificidades desse Território Brincante específico, bem como ajuda a revelar a inserção e o lugar dos bebês nessa proposta coletiva.

***Por que surgiu a necessidade de criar um território específico para os bebês, denominado Eu Pequeno?*** Desde o início da construção da proposta coletiva, olhando para as particularidades das crianças bem pequenas, avaliou-se como fundamental garantir a elas um tempo próprio e um cuidado singular, especialmente no processo de criação de vínculos com os espaços da unidade, com os adultos e com seus pares. Reconheceu-se que a unidade havia avançado no cuidado e na relação com os ambientes internos, sobretudo nas salas de referência, mas que a inserção de bebês nos espaços externos ainda representava um desafio, vivenciado de formas distintas a depender das experiências e referências das/os profissionais. Nesse percurso histórico, emergia a indagação sobre como assegurar que essas crianças participassem do movimento coletivo, sendo reconhecidas como responsabilidade de todos, mas sem perder de vista suas especificidades.

Aos poucos, percebeu-se que a inserção das/os bebês nos territórios coletivos e na convivência com as demais crianças exigia um processo mais delicado e gradual. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que também tinham direito a um espaço estruturado e pensado, coletivamente, sendo incoerente mantê-los à margem da proposta. Após intensos debates, definiu-se, de forma conjunta, que no primeiro semestre haveria um território destinado, exclusivamente, a essa faixa etária: o *Território Eu Pequeno*. Esse espaço busca atender às necessidades específicas de bebês e, ao mesmo tempo, funcionar como uma transição cuidadosa para que, progressivamente, possam experimentar os demais territórios compartilhados da unidade. Importa destacar que, embora o *Eu Pequeno* seja voltado, prioritariamente, às crianças menores, sua especificidade não impede a presença de outras crianças, conforme o planejamento, nem restringe que as/os profissionais promovam, já no primeiro semestre, o contato gradual das/os bebês com os demais territórios.

Esse entendimento sobre a construção de um espaço para as/os bebês nos territórios externos também está expresso no Projeto Político-Pedagógico (2024) da unidade, que reconhece essa organização como parte estruturante da proposta. Conforme o documento:

Na proposta dos Territórios Brincantes existem duas particularidades que devem ser destacadas. A primeira relaciona-se aos pequenos, os bebês que integram o Grupo 2. Por serem crianças bem pequenas, ganharam o Território Eu Pequeno no primeiro semestre. No segundo semestre, são convidados a participar dos outros territórios, junto às outras crianças da

***Por que o território denominado Eu Pequeno ocorre apenas no primeiro semestre de cada ano?*** Nos primeiros anos de implementação da proposta, a partir das vivências e reflexões compartilhadas nos planejamentos coletivos, iniciou-se um debate entre as/os profissionais da unidade sobre a importância desse espaço. Reconhecia-se sua relevância para o acolhimento das crianças menores, especialmente no início do ano letivo, mas também se observava que algumas/alguns docentes acabavam permanecendo mais restritas/os ao *Eu Pequeno* e demonstravam insegurança quanto à participação nos demais territórios, sobretudo diante da possibilidade de integrar crianças de diferentes idades, inclusive com argumento de que as crianças maiores podem machucar as menores e que as/os bebês acabam não aproveitando esses espaços. Nesse sentido, Horn e Gobbato (2015) nos trazem uma importante provocação: torna-se necessário questionar as concepções que sustentam tais receios, especialmente as que associam a presença de bebês nos espaços coletivos a um suposto “baixo aproveitamento”:

Se o argumento é de que os bebês “aproveitam” pouco a ida aos espaços de uso coletivo, precisamos rever o que estamos entendendo como sendo esse “aproveitamento” e repensar as “leituras” que estamos fazendo das ações dos bebês e de seus modos de participar. Diversos estudos já mostraram como os bebês são ativos e iniciam relações, desenvolvem sua atenção e investigam o mundo, falta é desenvolvermos um olhar sensível para as suas múltiplas linguagens, a fim de percebermos os seus modos de participação. (Horn; Gobbato, 2015, p.81).

Com o tempo, foi possível perceber que, no segundo semestre, alguns grupos que inicialmente ocupavam o *Eu Pequeno* se mostravam mais seguros e autônomos, passando a se apropriar, com o cuidado necessário, dos demais espaços da unidade. Outros grupos, por sua vez, preferiam permanecer nesse território por mais tempo, experimentando os outros ambientes apenas em momentos em que as crianças maiores não estavam presentes. Esse movimento foi compreendido não como uma limitação, mas como a necessidade de repensar os modos de inserção e de leitura das ações das crianças pequenas, reconhecendo seus ritmos, linguagens e formas de participação.

Após avaliações centradas, especialmente no cuidado e nos direitos das crianças, consolidou-se um entendimento coletivo de que a interação entre bebês e crianças de diferentes idades é pedagógica, legítima e enriquecedora para todos os envolvidos. Compreendeu-se que não haveria uma idade exata para iniciar essa convivência,

cabendo ao coletivo criar condições favoráveis para que ela ocorresse com respeito aos tempos e necessidades infantis. A partir desse consenso, passou-se a planejar formas de facilitar a inserção gradual das crianças pequenas nos demais Territórios Brincantes, reconhecendo que, no segundo semestre, elas já estariam em condições de participar desses espaços, não como uma exigência, mas como um encaminhamento pedagógico intencional e sensível.

A partir desse entendimento, cabe indagar: *Como os bebês se inserem nos Territórios juntamente com as demais crianças?* Diferentemente dos grupos maiores, sua participação ocorre de modo gradual e sempre acompanhada pelas/os profissionais de referência. Inicialmente, elas/es não circulam livremente pelos espaços, tampouco seguem uma sequência fixa de territórios ou um tempo previamente determinado. Como os territórios externos permanecem disponíveis por semanas, as/os profissionais costumam apresentar um de cada vez, observando o interesse do grupo e escolhendo aquele que melhor possa acolher as/os bebês. Ainda assim, é comum que algumas crianças pequenas manifestem desejo de permanecer em outros territórios, de procurar um outro brinquedo, de seguir outras crianças, e até mesmo de brincar de se afastar, momentaneamente, das/os profissionais, movimentos que são valorizados como experiências pedagógicas e oportunidades de autonomia. Essa dinâmica evidencia que, nas relações cotidianas, as/os bebês também mobilizam e influenciam as ações uns dos outros, participando ativamente das redes de interação que compõem o coletivo. Como afirma Coutinho (2017, p. 39), “não só adultos orientam as ações sociais das crianças, mas elas próprias, em suas redes de relação, mobilizam umas as ações das outras, e isso ocorre desde bebês”.

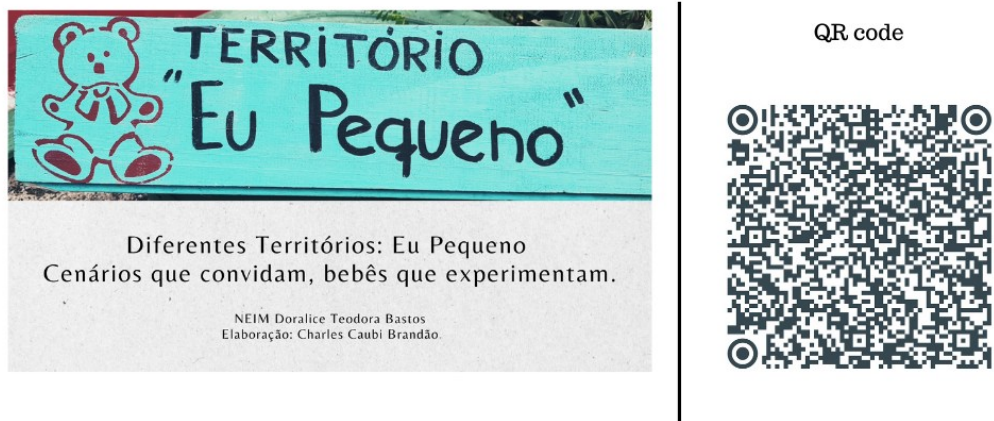
Essa perspectiva nos revela que, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância de um território que acolha as especificidades das/os bebês, como o Eu Pequeno, vai-se afirmando também o direito dessas crianças bem pequenas a viverem outras experiências e relações que ampliem seus modos de participação na proposta coletiva. A unidade educativa, ao planejar essa inserção, procura oferecer oportunidades no contexto da creche que se concretizam em possibilidades interativas capazes de reconhecer e valorizar a competência das/os bebês para agir, experimentar e se relacionar. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Coutinho e Vieira (2020, p. 622), ao destacarem que “[...] a autonomia também se revela uma construção permeada de significados construídos na relação com o meio sociocultural, especialmente pelas

oportunidades oferecidas no contexto da creche por possibilidades interativas que reconhecem a capacidade dos bebês de agir com competência”. Nesse sentido, o Território Eu Pequeno constitui tanto um espaço de acolhimento quanto uma etapa inicial de inserção das/os bebês no movimento coletivo dos Territórios Brincantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de experiências singulares.

Nesse processo, é importante ressaltar não apenas a relevância da presença das/os bebês no convívio com crianças maiores, mas também o caráter coletivo que sustenta a responsabilidade compartilhada pela sua educação e cuidado nos territórios. O envolvimento de toda a comunidade educativa, adultos e crianças, revela uma concepção de infância que compreende as/os bebês como sujeitos de direitos, cujas experiências devem ser asseguradas em condições de qualidade. Para isso, as/os professoras/es realizam observações cotidianas atentas, considerando os movimentos e as experiências do grupo, os interesses manifestados, a pertinência de cada território, a necessidade de mudança de ambiente e o tempo de permanência. Esse acompanhamento sensível permite decisões pedagógicas que reconhecem tanto a potência quanto as vulnerabilidades próprias da idade, como retornar à sala de referência ou optar por não participar dos territórios em determinados dias. Tais escolhas, longe de serem meramente organizacionais, expressam o compromisso ético e pedagógico da unidade em garantir o bem-estar e a participação significativa das/os bebês, situando-os como protagonistas das experiências que constroem o cotidiano educativo.

Com o intuito de contextualizar o *Território Eu Pequeno*, disponibilizamos a seguir um QR Code com um conjunto de imagens que retratam diferentes arranjos desse território, bem como a presença de algumas crianças, contribuindo para tornar visível a forma como esse espaço é organizado no primeiro semestre, considerando as especificidades das/os bebês. As imagens permitem observar a ambientação planejada, as escolhas estéticas, os materiais disponíveis e a intencionalidade presente na criação de um território que busca acolher e respeitar os tempos, os interesses e os modos de estar dessas crianças. Ressaltamos que, na seleção desses registros, houve um cuidado ético em preservar a identidade das crianças, evitando a exposição direta de seus rostos, mesmo que o projeto tenha sido aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos e as famílias, no início de cada ano, assinam o consentimento do uso de imagens para pesquisas.

Figura 101 – Território Eu pequeno – Diferentes cenários



## TERRITÓRIO EU PEQUENO

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Concluída a apresentação e contextualização dos planejamentos coletivos dos Territórios Externos, na sequência, destacaremos dois planejamentos e registros referente a um modelo de um documento em que as profissionais docentes buscam valorizar os Territórios Internos e algumas observações sobre os mesmos. Ao analisá-lo, torna-se possível perceber como os princípios que fundamentam a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* ganham forma também nos espaços internos da unidade, reafirmando a coerência e a intencionalidade presentes na organização dos territórios vivenciados pelas crianças.

Diante disso, cabe perguntar: ***Como se estrutura documentalmente o planejamento coletivo dos Territórios Internos?*** Como já foi brevemente apresentado neste estudo, os Territórios Internos se configuram como espaços planejados pelas/os profissionais responsáveis por cada grupo de crianças, com o objetivo de articular educação, cuidados, brincadeiras e investigações na rotina da Educação Infantil. Esse planejamento envolve professoras/es de Educação Infantil, auxiliares de sala, de Educação Especial e de Educação Física, e conta com o acompanhamento da supervisão pedagógica. Embora a proposta incentive o compartilhamento da docência, a organização dos planejamentos varia conforme os acordos internos e o contexto de cada grupo. Em geral, esses planejamentos são elaborados durante a horas-atividade das/dos

professoras/es, muitas vezes realizadas fora da unidade, o que torna mais complexa a construção coletiva desses territórios.

Apesar dos limites organizacionais, como a falta de horários de hora-atividade em que as/os profissionais docentes responsáveis pelos mesmos grupos de crianças pudessem planejar juntas/os, e ausência desse tempo destinado ao planejamento coletivo para auxiliares de sala, as/os profissionais articulam suas propostas por outros meios: pelos recursos digitais, grupos de mensagens e drives compartilhados. Mensalmente, há também um movimento feito pela supervisora que busca viabilizar momentos de articulação presencial entre essas/es profissionais, buscando fortalecer a coesão e a intencionalidade pedagógica dos Territórios Internos de cada grupo de atuação. Esses espaços são planejados a partir da observação e da escuta das indagações e interesses das crianças e também se relacionam com os NAPs, podendo ampliar experiências vividas nos Territórios Externos ou desenvolver propostas específicas que dialoguem com o grupo de referência. A definição das temáticas e dos contextos parte de um olhar sensível e atento ao cotidiano das crianças e da unidade.

A estrutura física desses territórios costuma abarcar dois ou três espaços principais por sala, sem uma rigidez quanto à duração ou sequência de uso. Eles se mantêm organizados ao longo do tempo, sendo desmontados apenas quando se esgota sua potência ou quando novas propostas surgem. As crianças, por sua vez, participam ativamente desses territórios, não apenas como investigadoras, mas também como co-autoras das transformações do espaço, podendo mover, combinar e ressignificar as materialidades. Assim, os Territórios Internos se constituem como ambientes vivos, atravessados por relações, experimentações e aprendizagens que se renovam a partir do diálogo entre crianças, profissionais e espaços. Esse planejamento, mesmo diante de desafios estruturais, revela-se como expressão concreta da proposta pedagógica coletiva que sustenta os Territórios Brincantes.

Na sequência, apresentamos, por meio de QR Codes, dois planejamentos dos Territórios Internos acompanhados de registros do cotidiano, ambos referentes ao mês de abril de 2025 (período de 01/04 a 30/04) e elaborados por dois grupos distintos da unidade: G4B Matutino e G5/6A Matutino. O objetivo é evidenciar, de forma situada e contextualizada, como a intencionalidade pedagógica se expressa nas ações cotidianas desenvolvidas com as crianças. Embora a unidade tenha construído uma estrutura de referência que pode orientar a elaboração dos planejamentos, cada grupo docente tem

autonomia para organizar e registrar suas propostas conforme os acordos internos e a dinâmica do grupo. Essa flexibilidade permite que os planejamentos respeitem as especificidades de cada turma, mantendo-se coerentes com os princípios que sustentam a proposta dos Territórios Brincantes. Os documentos compartilhados por meio do QR Code ajudam a revelar como as/os profissionais constroem os territórios internos a partir da escuta das crianças, da observação sensível do cotidiano e da articulação com os fundamentos pedagógicos que orientam as ações da unidade.

Figura 102 – Planejamentos e registros dos Territórios Internos – Grupos G4B e G5/6A (abril de 2025)



Fonte: Drive da unidade NEIM Doralice Teodora Bastos (organização do autor, 2025).

Com base na análise dos planejamentos e registros dos grupos G4B Matutino e G5/6A Matutino, referentes ao mês de abril de 2025, é possível perceber uma coerência na forma como os Territórios Internos vêm sendo organizados e vivenciados nas salas de referência, em consonância com os princípios que sustentam essa proposta de *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Ambos os grupos evidenciam intencionalidades brincantes e interativas, mobilizando aspectos como a escuta das crianças, a valorização das experiências sensoriais, o protagonismo infantil e a articulação com os Núcleo da Ação Pedagógica - NAPs e as diferentes linguagens expressivas. No grupo G4B, por exemplo, territórios como *Borboletário*, *Abrigo do Carinho* e *Laboratório das Águas Mágicas* revelam uma proposta sensível, que envolve

natureza, afeto e investigação, acompanhada de registros ricos e afetivos que evidenciam o olhar atento das/os profissionais. Já no grupo G5/6A, destacam-se territórios como *Arquiteto do Brincar* e *Cozinha da Imaginação*, onde a construção, o faz de conta e o uso criativo dos materiais são potencializados a partir das indagações, conhecimentos e interesses do grupo.

Além das propostas planejadas, os registros revelam como as crianças ampliam as possibilidades de cada território, transformando materiais e espaços a partir de suas ideias, narrativas e investigações. Ainda que os documentos se refiram ao registro de um único mês, e possam haver outros complementares, nota-se um cuidado nas observações realizadas pelas/os profissionais, que conseguem nomear interações, gestos e transformações com sensibilidade e profundidade. Com isso, os registros assumem também o papel de instrumentos de reavaliação e documentam os percursos vividos pelas crianças.

Embora os Territórios Internos contem com uma estrutura de planejamento distinta dos Territórios Externos, com menor número de profissionais envolvidas/os diretamente e limitações para encontros presenciais, observa-se a manutenção dos mesmos princípios orientadores da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. O olhar atento das/os profissionais para a organização dos espaços revela que as salas de referência têm, cada vez mais, incorporado elementos que dialogam com os ambientes externos. Esse movimento indica que as experiências compartilhadas nos Territórios Externos têm contribuído para consolidar uma docência relacional, na qual escuta, estética e intencionalidade pedagógica sustentam a construção dos territórios também nos grupos de atuação.

Nesse percurso, é relevante destacar que os Territórios Internos, além de se desenvolverem sem um calendário próprio ou uma sequência previamente definida, cumprem a função de ampliar e/ou complexificar os Territórios Externos ou outras questões emergentes de cada grupo, a partir das demandas manifestadas pelas crianças. Ao mesmo tempo, constituem-se como um processo de formação e apropriação docente, pois, à medida que cada professora ou professor vivencia essa organização pedagógica coletiva, vai se reconhecendo e se fortalecendo como parte dela. Essa dinâmica evidencia que os Territórios Internos se diferenciam não apenas pelas demandas diversas das crianças em cada grupo, mas também pelas experiências e pela intimidade

que as/os diferentes profissionais vão construindo com a proposta, em percursos individuais que se ampliam no coletivo, por meio das trocas e dos compartilhamentos.

Diante da análise dos planejamentos dos Territórios Externos e Internos, bem como dos registros que os acompanham, é possível reafirmar o lugar central que o planejamento coletivo ocupa na proposta dos Territórios Brincantes. Mais do que um instrumento técnico de organização do trabalho pedagógico, o planejamento coletivo se configura como uma ação articulada, coletiva, dialógica e reflexiva da unidade educativa. Representa uma forma de construir uma pedagogia sustentada no diálogo, alimentada por interesses comuns, pela reflexão partilhada e pelo compromisso coletivo com os direitos das crianças.

Esse planejamento é continuamente construído, organizado, socializado e efetivado no cotidiano da unidade, orientado por princípios compartilhados e processos formativos que o fortalecem. Compreendido como um dos pilares da proposta, constitui-se como um espaço-tempo privilegiado de articulação das relações educativo-pedagógicas, no qual a escuta das crianças, o compartilhamento entre os/as profissionais e a avaliação das vivências tornam-se fundamentais para a construção conjunta dos territórios e das experiências educativas. Trata-se, portanto, de um processo ético, político e formativo, que ultrapassa a dimensão técnica da rotina, ainda que esteja sujeito a tensões, disputas e alinhamentos institucionais que nem sempre favorecem uma educação coletiva, participativa e verdadeiramente compartilhada.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de planejamento dialógico, que, conforme destaca Padilha (2001), valoriza a dimensão histórica das experiências dos sujeitos como base para a reconstrução coletiva da prática, ampliando sentidos e potencializando as ações pedagógicas. Como afirma o autor:

Procuramos dar novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras, que nos permitam desvelar a realidade e revelar a nossa pronúncia, garantir a nossa voz, a nosso voto, escrever a nossa história com base no resgate, na vivência e no registro, que respeitem e considerem a diferença, a diversidade cultural e o multiculturalismo presente na educação e na sociedade (Padilha, 2001, p.25).

Finalizando a essência planejamento coletivo, como pilar estruturante da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, tanto dos externos quanto internos, passamos agora a compreender a importância da organização dos espaços no

contexto dessa proposta coletiva. Essa dimensão revela como as escolhas espaciais, longe de serem neutras, refletem intencionalidades pedagógicas e contribuem diretamente para a construção de experiências significativas com as crianças.

b) Organização dos espaços: linhas que conectam experiências

Dando continuidade da análise das essências dos Territórios Brincantes, surge a questão: ***Em que medida a organização dos espaços se constitui como essência da Organização Pedagógica Coletiva?*** A organização dos espaços constitui um dos elementos estruturais da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, sendo compreendida como expressão intencional da ação educativa. Longe de serem apenas arranjos físicos, os ambientes são planejados para acolher, provocar e ampliar as experiências das crianças, tornando-se territórios de relações, brincadeiras, aprendizagens, investigações e descobertas. A disposição dos objetos, a variedade de materiais e o cuidado com os detalhes revelam uma concepção de espaço como linguagem pedagógica, que comunica intencionalidades e concepções importantes, tornando-se parte fundamental na mediação das experiências e no fortalecimento dos vínculos que se constroem no cotidiano educativo.

Nessa mesma direção, compreender o espaço como dimensão pedagógica implica reconhecê-lo como uma construção coletiva e socialmente produzida, na qual se entrelaçam concepções e relações entre os diferentes sujeitos que o habitam, configurando-o como território relacional e vivo. Tal entendimento é aprofundado por Horn e Gobato (2009, p.72), ao afirmarem que:

Um espaço organizado pode proporcionar interações entre as crianças e delas com os adultos. À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. O espaço não é, portanto, algo dado, natural, mas sim, construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Na intenção de valorizar e dar visibilidade à forma como essa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* se materializa na organização dos espaços, apresentamos a seguir um conjunto de imagens que evidenciam diferentes configurações dos Territórios Externos e Internos. Na sequência, um QR Code direciona

à visualização do Território Brincar de Casinha, permitindo observar como esse contexto brincante é estruturado e quais elementos o compõem. Trata-se de um convite a observar os ambientes a partir das imagens, ampliando a compreensão de que cada território, organizado pelo coletivo de profissionais, apresenta uma estrutura integrada que articula diferentes espaços e favorece múltiplas possibilidades de experiências e investigações pelas crianças.

A seguir, algumas imagens dos Territórios Externos, com foco na organização dos espaços:

Figura 103 – Território Externo Eu Pequeno



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 104 – Território Externo Oficina Mecânica



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 105 – Território Externo Construção e Construtividade



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 106 – Território Externo Escritório do Brincar



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 107 – Território Interno Pet



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 108 – Território Interno Casinha



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 109 – Território Interno Floresta



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 110 – Território Interno Construtividade



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Seguindo a estratégia do uso de recursos imagéticos, com a intenção de valorizar a organização dos espaços como elemento fundamental da proposta, disponibilizamos o QR Code a seguir, que convida o leitor a observar a configuração espacial a partir de um território específico: o *Território Brincar de Casinha*. A escolha desse registro imagético tem como propósito aproximar o leitor da composição dos ambientes, evidenciando seu papel pedagógico como cenário que qualifica as experiências das crianças.

Figura 111 – Território Brincar de Casinha: Um olhar para organização dos espaços



QR code



---

### TERRITÓRIO CASINHA: UM OLHAR PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Como podemos perceber na organização dos territórios, os espaços nos parecem serem concebidos como territórios relacionais, nos quais se constroem vínculos, trocas e experiências compartilhadas. Mais do que delimitações físicas, esses ambientes estão diretamente relacionados com um tempo e intencionalidades que favorecem interações entre crianças, entre crianças e adultos, e entre os sujeitos e os materiais que compõem o contexto. O espaço atua como provocador de relações, promovendo encontros que potencializam conhecimentos, aprendizagens, escutas e formas singulares de estar com o outro, fortalecendo a dimensão coletiva da experiência educativa. Nesse sentido, como destaca Buss-Simão (2012, p. 261):

O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz nas atividades possíveis de serem realizadas. O espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele.

Essa compreensão reforça a centralidade do ambiente como dimensão comunicativa e pedagógica, capaz de organizar experiências, ampliar conhecimentos e, ao mesmo tempo, provocar novas formas de relação. Podemos perceber que as escolhas feitas pelas/os profissionais são pensadas para acolher uma diversidade de crianças, considerando diferentes faixas etárias, formas de brincar, culturas e modos de ser. Trata-se de uma concepção de ambiente que, ao invés de homogeneizar experiências, amplia as possibilidades de participação e pertencimento, promovendo interações que respeitam

e valorizam as diferenças, na intenção de garantir espaços brincantes a todas as crianças. Nessa direção, Ostetto (2017, p. 61) reforça que planejar o espaço é um gesto intencional que potencializa o brincar e as interações, quando o ambiente convida ao lúdico, às descobertas e à diversidade de enredos que as crianças constroem em suas brincadeiras:

Quanto aos espaços, é preciso prever, organizar em diversas partes, nas áreas internas e externas, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras. Professoras e professores potencializam a brincadeira e as interações quando preparam um ambiente que convida ao lúdico, às descobertas e à diversidade de enredos e relações entre as crianças. A estruturação do espaço possibilita roteiros para as crianças organizarem suas brincadeiras. Dependendo do que está disponível no ambiente, as crianças se movimentam, criam e recriam as situações de suas brincadeiras.

Podemos perceber também, a partir dessa proposta coletiva, que além dos espaços convocarem as crianças a brincar a partir dos objetivos planejados e das linguagens que cada ambiente comunica, os territórios também permitem uma ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos ao acolher seus interesses, ritmos, continuidade e modos de estar e se relacionar com o espaço. Essa perspectiva contempla, inclusive, o direito de escolher em qual território desejam permanecer e por quanto tempo, podendo optar por outros ambientes coletivos, como o parque, mesmo que este não esteja formalmente estruturado como um Território Brincante.

A análise dos ambientes permite compreender essa organização dos espaços também como resultado de um processo colaborativo entre as/os diferentes profissionais da unidade, que, por meio de trocas constantes, escuta mútua e construção coletiva, planejam, montam e ajustam os territórios. Esse trabalho conjunto fortalece o senso de comunidade, o alinhamento de objetivos e a corresponsabilidade no cotidiano pedagógico, ampliando não apenas as relações entre as crianças, mas também entre os adultos que mediam, sustentam e ressignificam continuamente os ambientes. Dessa forma, mais do que estruturas físicas, os Territórios Brincantes configuram-se como cenários de criação, conhecimento, pertencimento e vivência compartilhada, revelando a força da coletividade como eixo estruturante da ação pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, apresentamos a seguir um mapa da estrutura física atual do NEIM Doralice Teodora Bastos, que evidencia a incorporação dos Territórios Brincantes à configuração geográfica da unidade. Por meio dele, é possível observar que

alguns espaços passaram a ser reconhecidos e nomeados como territórios fixos, integrando-se de forma permanente à organização do cotidiano.

Figura 112 – Mapa da estrutura física do NEIM Doralice Teodora Bastos



Fonte: Acervo de imagens do NEIM Doralice Teodora Bastos

A legenda presente no mapa contribui para evidenciar a intencionalidade dessa organização, ao nomear e localizar os diferentes territórios no espaço físico da unidade. Territórios como “Eu Pequeno”, “Eu e a Casa”, “Era uma Vez (Barco)”, “Construção e Construtividade” e “Meu Quintal” são identificados visualmente com cores distintas, reforçando que esses ambientes não apenas existem fisicamente, mas integram de forma planejada a proposta pedagógica da unidade. Construídos coletivamente ao longo do tempo, esses espaços passaram a ser compreendidos como ambientes potentes, qualificados para acolher diferentes experiências e interações das crianças, reafirmando o valor pedagógico dos territórios na composição estrutural e curricular da instituição.

É importante destacar, e as diferentes imagens produzidas ao longo dos anos evidenciam isso, que ao mesmo tempo em que os espaços passam a ser nomeados e, de certa forma, dialogam com determinadas propostas, eles não se fixam em uma única função ou linguagem. A estrutura física pode até permanecer, mas os sentidos que esses

ambientes assumem se transformam continuamente. Trata-se, portanto, de espaços vivos, que se reinventam a partir das experiências que neles se desenvolvem. As imagens revelam como esses ambientes, mesmo mantendo certas características estruturais, vão ganhando novas formas, usos e significados ao longo do tempo, abrindo-se para outras possibilidades de criação, experiências e interações nos diferentes espaços da unidade. Nessa perspectiva, Horn e Gobbato (2015, p. 79) ampliam essa compreensão ao afirmarem que:

Quando afirmamos que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida, e que também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos, não estamos nos referindo somente a essas ações realizadas em espaços internos. Essa ideia também é válida para os espaços externos.

Essa citação dialoga com a concepção de Territórios Brincantes ao reafirmar a indissociabilidade entre espaços internos e externos, compreendidos como ambientes sensíveis, vivos e dinâmicos, que assumem papel ativo na construção de relações e experiências. Cada escolha, desde os materiais até os elementos estéticos e simbólicos, expressa uma pedagogia que educa pelos sentidos, convidando a perceber, sentir e habitar o mundo de diferentes maneiras. Assim, o espaço educativo assume caráter estético, relacional e ético, configurando-se como território provocador, que acolhe a diversidade, amplia as formas de expressão e cria condições para que as crianças se relacionem com o mundo, com os conhecimentos, com os outros e com as múltiplas linguagens da cultura que as atravessam nos diferentes Territórios Brincantes.

Nessa mesma perspectiva, Biesta (2021, p. 76) apresenta considerações relevantes ao discutir o sentido da educação para além da centralidade no aprender, propondo compreender o espaço educativo como lugar de encontro com o outro e com aquilo que nos é diferente: “[...] que nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros”. Para o autor essa concepção aproxima-se da noção de espaço da responsabilidade, que acolhe a imprevisibilidade e o inesperado e possibilita uma relação ética, “[...] uma relação de infinita responsabilidade com o outro”. Nos Territórios Brincantes, tal perspectiva se materializa na organização dos ambientes como territórios relacionais, nos quais crianças e adultos se confrontam com diferentes experiências, modos de ser e conhecimentos já adquiridos, reinterpretando-os. Trata-se

de um espaço que comunica, instiga e se posiciona eticamente ao afirmar-se como espaço interacional, reconhecendo que a educação acontece não apenas em experiências seguras, mas, sobretudo, na abertura para aquilo que ainda não foi vivido, tanto na relação com os espaços quanto, principalmente, com o outro.

Concluindo essa análise sobre a organização dos espaços, é importante destacar que os ambientes planejados ganham vida a partir das materialidades que os compõem. Os materiais presentes em cada território atuam como mediadores das relações, das descobertas e das experiências das diferentes crianças. Passamos, portanto, a aprofundar a compreensão sobre a qualidade e a intencionalidade na escolha desses materiais, reconhecendo sua importância dentro dessa proposta coletiva.

### C) Qualidade dos materiais: texturas que despertam sentidos e saberes

Assim, dando continuidade sobre entendimento das essências da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, impõe-se outra questão: ***De que maneira a qualidade dos materiais se configura como essência da Organização Pedagógica Coletiva?*** A materialidade nos Territórios Brincantes assume um papel central na construção das experiências das crianças, sendo compreendida como linguagem, provocadora de possibilidades e mediações. Os materiais e sua qualidade, presentes nos diferentes territórios, são cuidadosamente selecionados e organizados com intencionalidade pedagógica. Para além de seus usos e significados, as materialidades dão forma e sentido à própria organização dos espaços, definindo composições que favorecem a criação de ambientes instigantes, acolhedores e abertos às ações e interesses das crianças. É possível perceber que cada objeto, em sua forma, textura, cor e origem, é pensado para ampliar as possibilidades de experimentação, promovendo múltiplas formas de expressão e investigação. Ao integrar materiais naturais, culturais, artísticos e não estruturados, a proposta valoriza o conhecimento e a diversidade de experiências sensoriais, cognitivas e simbólicas, reafirmando o compromisso com uma pedagogia que respeita e potencializa a infância em sua singularidade e pluralidade.

Nesse sentido, as reflexões de Broering (2014) ajudam a aprofundar a compreensão da materialidade como dimensão constitutiva da prática educativa. Para a autora, as materialidades que compõem o cotidiano das instituições expressam o projeto pedagógico e a cultura que as sustentam, sendo inseparáveis da forma como se concebe

e se vive a infância. Segundo Broering (2014, p.388), “[...] 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.” Essa concepção reforça que os materiais não são apenas recursos disponíveis no ambiente, mas expressões históricas, culturais e pedagógicas que traduzem concepções de infância e modos de fazer educação. Ao mesmo tempo em que possibilitam experiências e aprendizagens, as materialidades também revelam e conformam determinadas visões sobre o educativo, tornando-se mediadoras das práticas e das relações que se constroem no cotidiano.

Nessa direção, as reflexões de Milton Santos (2014, p.63) também oferecem contribuições significativas para pensar a materialidade que compõe o espaço da unidade educativa, ao propor uma teoria do espaço que inter-relaciona objetos e ações, compreendendo-o como campo de possibilidades. O autor explica que “[...] de um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.” Essa perspectiva amplia a compreensão da materialidade como elemento ativo na constituição do espaço educativo, onde objetos e ações se entrelaçam, produzindo transformações e sentidos compartilhados. No contexto dos Territórios Brincantes, essa leitura permite compreender o espaço e seus materiais como componentes de uma mesma tessitura, em permanente diálogo com as práticas e as intenções que o habitam.

Nos Territórios Brincantes, as materialidades são compreendidas como expressões culturais que se tornam linguagens da infância. Ao mesmo tempo em que revelam concepções e modos de organizar o cotidiano, carregam sentidos estéticos e simbólicos que dialogam com as experiências e os modos de ser das crianças. Ao interagir com diferentes materiais, as crianças observam, manipulam, experimentam, transformam e inventam, mobilizando sentidos sensoriais, expressivos e investigativos que dão forma às suas narrativas e descobertas no cotidiano educativo.

As imagens apresentadas a seguir, tanto dos Territórios Externos quanto dos Internos, ilustram essa realidade e tornam visível o compromisso da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* com uma ação pedagógica que valoriza as diferentes materialidades como elemento fundamental nas experiências das crianças.

Figura 113 – Território Externo Mundo dos Carrinhos



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 114 – Território Externo Oficina Mecânica



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 115 – Território Externo Grande Construções



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 116 – Território Externo Arte Por Toda Parte



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 117 – Território Externo Construção e Construtividade



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 118 – Território Interno Fundo do mar



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 119 – Território Interno Carrinhos



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 120 – Território Interno Mundo da Fantasia



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 121 – Território Interno Ciclos das Plantas



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Na sequência, apresentamos novamente um QR Code, desta vez referente ao *Território Restos do Mundo* (2019), que convida o leitor a observar esse ambiente considerando como a qualidade e a diversidade das materialidades contribuem para sua estruturação e para a riqueza das experiências vividas pelas crianças.

Figura 122 – Território Restos do Mundo: Um olhar para as Materialidades



QR code



TERRITÓRIO RESTOS DO MUNDO:  
UM OLHAR PARA AS MATERIALIDADES

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

A seleção dos materiais na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* é guiada por critérios pedagógicos e estéticos, que consideram a potência dos objetos em provocar experiências ricas, sensíveis e criativas. São priorizados materiais que ampliam o repertório expressivo e sensorial das crianças, como elementos naturais (folhas, galhos, areia, pedras), objetos culturais do cotidiano (panelas, tecidos, cestos), materiais recicláveis ou não estruturados (caixas, tampas, rolos) e recursos artísticos (argila, tintas, papéis variados). A diversidade de materiais não apenas sustenta a criação de territórios instigantes, mas também reafirma o compromisso com uma pedagogia que valoriza a curiosidade, a autonomia e a pluralidade de modos de interagir com o mundo.

A diversidade de materialidades presentes nos Territórios Brincantes reflete uma concepção de infância que valoriza a pluralidade de experiências, saberes e formas de expressão. Os materiais são cuidadosamente escolhidos para dialogar com diferentes linguagens e interesses das crianças, incluindo objetos da cultura adulta, reais e significativos, que, ao serem apresentados com intencionalidade e cuidado, ampliam as possibilidades de criação, investigação e representação do cotidiano. Essa escolha revela uma ética que reconhece a potência da infância sem reduzi-la a brinquedos industrializados ou objetos descartáveis. Embora se compreenda que as crianças são capazes de brincar com os "restos do mundo", nos Territórios Brincantes não se destina às infâncias aquilo que já não serve ao mundo adulto. Ao contrário, há uma responsabilidade coletiva na curadoria e organização das materialidades, que considera sua qualidade estética, funcional e simbólica, reafirmando o compromisso com uma pedagogia que respeita os direitos das crianças.

A materialidade presente nos Territórios Brincantes é concebida como elemento constitutivo das ações, interações e experiências que se desenrolam nesses espaços. Sua organização, qualidade e intencionalidade configuram um ambiente que amplia as possibilidades de exploração e investigação, favorecendo o surgimento de diferentes modos de brincar e aprender. Nesse sentido, novamente Santos (2006, p. 39) ajuda a compreender a potência dessa relação, ao afirmar que “[...] de um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma”. Assim, os materiais, em sua disposição e uso, não apenas acompanham o cotidiano infantil, mas o provocam,

instigam e se reconfiguram a partir das experiências vividas, tornando-se fundamentais para a criação de sentidos e para a construção de uma pedagogia que reconhece a infância em sua complexidade.

Nos Territórios Brincantes, o modo como os materiais são apresentados também se configura como uma forma de comunicação pedagógica. Pelas imagens é possível percebermos que os próprios materiais estabelecem relações entre si, compondo arranjos que favorecem explorações, comparações e investigações pelas crianças. Essa lógica também se expressa na maneira como os materiais são armazenados, diversificados e apresentados no cotidiano, o que reforça sua importância pedagógica. A forma como são cuidados e organizados evidencia o lugar central que ocupam na proposta da unidade, indicando o compromisso com uma educação que valoriza as experiências concretas, a diversidade e a intencionalidade dos ambientes.

Nessa perspectiva, a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes também ajuda a desconstruir a concepção tradicional do espaço externo reduzido à chamada “hora do parque”, muitas vezes marcada pela ausência de materialidades, por relações limitadas e pela separação entre grupos que pouco se encontram. Como demonstram Richter e Vaz (2010), o parque, embora declarado em discursos docentes como “ocasião privilegiada de experiências educacionais”, acaba sendo frequentemente vivido como tempo livre esvaziado de intencionalidade pedagógica, no qual predominam materiais precários e um acompanhamento distante por parte dos adultos. Nessa mesma direção, Francisco (2005, p. 183) destaca que “[...] o brincar livre, embora desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas de objetos/brinquedos ou espaços estruturados para implementar seus projetos de brincadeira.”

Ao problematizar essa temática, Agostinho (2004, p. 10) ressalta a importância da presença docente no espaço externo:

Os adultos têm um papel fundamental no parque, para além do cuidado com a segurança das crianças, organizando e propondo brincadeiras, participando nas propostas feitas pelas crianças, povoando-o com novidades e trazendo novos elementos para habitá-lo. Neste reino da brincadeira livre e da liberdade as crianças demonstraram que gostam e necessitam da participação e colaboração do adulto, que precisam estender o lugar de viver a liberdade, o livre arbítrio para os espaços construídos.

Em contraste, a proposta da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* busca afirmar o espaço externo como lugar privilegiado de possibilidades e

interações, sustentado tanto pela presença intencional dos adultos quanto pela riqueza das materialidades disponíveis. Nessa perspectiva, o parque deixa de ser um espaço de simples passagem ou vigilância e se transforma em território de experiências compartilhadas, no qual a diversidade de materiais e a circulação entre diferentes grupos favorecem aprendizagens, vínculos e relações mais significativas.

A qualidade, quantidade e diversidade de materiais presentes nos Territórios Brincantes revelam não apenas uma concepção pedagógica sensível à potência das materialidades, mas também uma realidade concreta que, em muitos aspectos, se diferencia de outras instituições públicas de Educação Infantil, marcadas frequentemente pela escassez de recursos. Embora se reconheça a ausência de políticas públicas que conceituem e qualifiquem com clareza a materialidade como componente estruturante das práticas pedagógicas, é possível afirmar que o NEIM Doralice Teodora Bastos construiu uma visão ampliada sobre os materiais pedagógicos. Essa concepção se materializa em ações cotidianas, como a criação, com “recursos próprios”, em parceria com sua comunidade, inclusive como já apresentado conta com um contêiner exclusivo para a organização e preservação dos materiais utilizados nos territórios.

Finalizando a reflexão sobre a qualidade e a intencionalidade dos materiais presentes nos Territórios Brincantes, é possível avançar na compreensão da estética como essência dessa proposta pedagógica. A forma como os espaços são compostos, nas escolhas de cores, texturas, luzes, suportes e combinações, revela um olhar atento ao detalhe e à experiência sensível das crianças. Assim como os materiais, a estética valoriza o cuidado, o encantamento e o direito das crianças a ambientes que provoquem sentidos, imaginação e pertencimento.

#### D) Estética: bordando olhares e sutilezas

Ao avançarmos na análise das essências da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, surge a questão: ***Em que medida a estética se revela como essência da Organização Pedagógica Coletiva?*** Nos Territórios Brincantes, percebemos uma atenção coletiva aos pequenos gestos: a escolha sensível dos tecidos, a disposição harmônica dos materiais, a presença de elementos naturais ou de objetos do cotidiano organizados com cuidado expressam uma escuta atenta às singularidades e interesses das crianças. Esses gestos não são acessórios, mas manifestações de uma

pedagogia que compreende que o ambiente comunica valores, intenções e afetos. A estética, nesse contexto, parece tornar-se inseparável do cuidado e da atenção à qualidade das experiências, traduzindo-se em espaços que acolhem, inspiram e reconhecem as crianças como sujeitos dignos de sensibilidade, respeito e presença no mundo. Desse modo, a atenção aos detalhes revela uma concepção de estética profundamente vinculada à ética e ao compromisso com a infância.

Nessa direção, Vecchi (2017, p. 28) compreende a estética como uma atitude que liga o sujeito ao mundo, um processo de empatia e de cuidado que atravessa as ações e escolhas cotidianas. Segundo a autora:

Talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.

Tanto a partir dos planejamentos, das exposições dos territórios, em especial da qualidade dos registros fotográficos ajudam a compreender a valorização da organização estética dos ambientes preparados, os diferentes territórios internos e externos expressam o direito das crianças a espaços bem estruturados, planejados com intencionalidade e cuidado. Cada território é construído para garantir um ambiente que valorize o planejamento, por meio da atenção aos detalhes, da escolha consciente dos materiais e da coerência com a proposta pedagógica. Esses espaços fortalecem a ideia de que o ambiente, como um “terceiro educador<sup>21</sup>”, é essencial para as experiências das diferentes crianças. Trata-se de uma perspectiva que reconhece que oferecer um ambiente organizado, criativo e harmonioso é uma responsabilidade ética dos profissionais e da instituição.

As imagens a seguir buscam dar visibilidade aos detalhes, formas e à qualidade estética presente nos diferentes Territórios Brincantes. Mais do que ilustrar composições organizadas com intencionalidade, elas revelam a presença cuidadosa de uma proposta

---

<sup>21</sup> O termo “terceiro educador” é uma expressão construída a partir das concepções de Loris Malaguzzi, na abordagem de Reggio Emilia, sobre o ambiente como agente formativo. Foi amplamente disseminado por colaboradores como Lella Gandini (1999) e Carla Rinaldi (2012), que reforçam a centralidade do espaço e da materialidade na constituição das experiências educativas

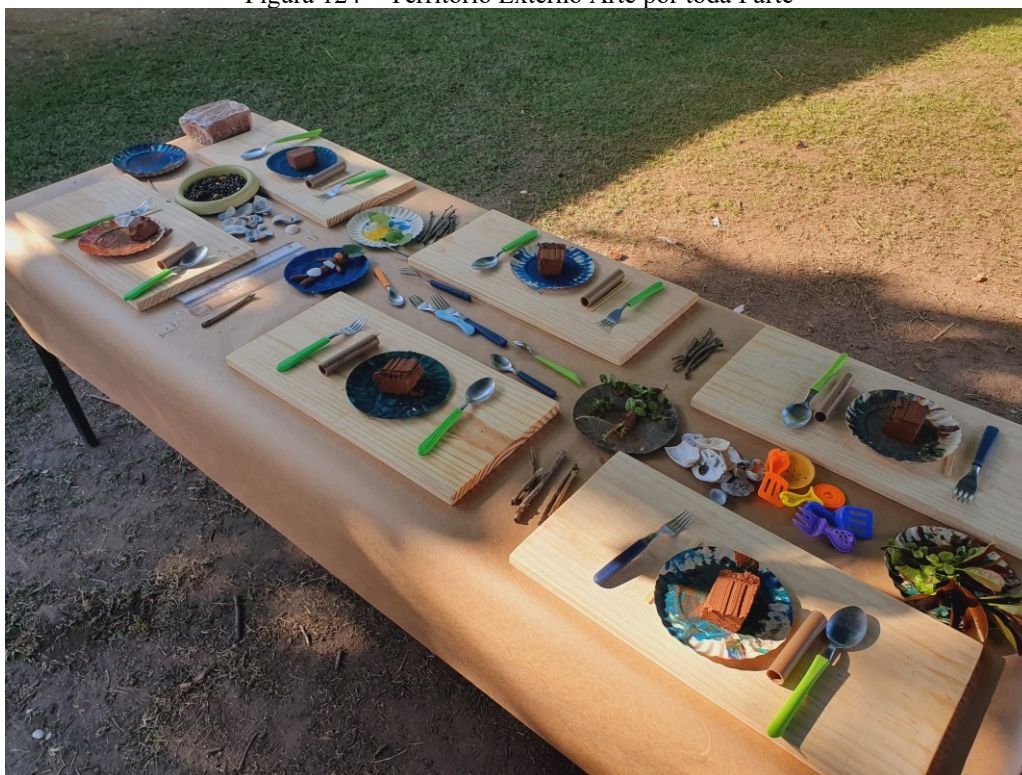
que reconhece a beleza como parte do direito das crianças a espaços inspiradores e brincantes.

Figura 123 – Território Externo Palhaços e Palhaçadas



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 124 – Território Externo Arte por toda Parte



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 125 – Território Externo Culinária Italiana



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 126 – Território Externo Casa da Vó e do Vô



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 127 – Território Externo Escritório do Brincar



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 128 – Território Interno Casinha de Brincar



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 129 – Território Interno Pequenos Construtores



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 130 – Território Interno DodoDog



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 131 – Território Interno Minimundos



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Seguindo a estratégia de olhar essa essência na perspectiva de um território externo, o QR Code a seguir abre a possibilidade de observar o *Território Hospital da Dodô* a partir da estética que o compõe, destacando o cuidado nas escolhas dos diferentes elementos que conferem forma, textura e organização ao espaço, tornando-o sensível, provocador e acolhedor para as experiências das crianças.

Figura 132 – Território Hospital da Dodô: Um olhar para estética



TERRITÓRIO HOSPITAL DA DODÔ  
UM OLHAR PARA A ESTÉTICA

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

É possível observar que a estética no contexto dos Territórios Brincantes, não é compreendida apenas como uma ornamentação, a valorização da estética expressa um compromisso com o encantamento, com a sensibilidade e com a criação de ambientes cuidadosos que acolham, inspirem e provoquem as infâncias. As imagens ajudam a perceber que ela está presente nas escolhas de cores, texturas, na disposição harmônica dos materiais, nos detalhes dos objetos e na forma como os espaços são pensados para dialogar com os sentidos das crianças. Essa dimensão convoca uma pedagogia atenta aos detalhes, ao que emociona e ao que comunica sem palavras. A estética, assim, se articula à ética do cuidado e ao reconhecimento das crianças como sujeitos sensíveis, capazes de apreciar e produzir beleza nas pequenas coisas do cotidiano. Ao assumir a estética como princípio, a proposta afirma que educar também é criar atmosferas que tocam, mobilizam e permanecem na memória.

As escolhas estéticas presentes na proposta evidenciam concepções de infância atravessadas pela cultura e pela diversidade. A presença de objetos do cotidiano, elementos da cultura popular, materiais naturais e referências visuais plurais comunica que as infâncias são múltiplas e situadas, e que seus modos de ver, sentir e habitar o mundo devem ser reconhecidos e valorizados. Ao integrar diferentes linguagens culturais nos territórios, a proposta reafirma o compromisso com uma estética que respeita as diferenças e amplia o repertório simbólico das crianças no cotidiano educativo.

Nota-se também em alguns documentos uma preocupação de pontuar que é nos gestos, nas perguntas, nos movimentos e nos sentimentos das crianças que essa estética ganha pleno sentido, pois são elas que, ao habitar os territórios, os preenchem de significados. Essa perspectiva mobiliza tanto os adultos quanto as crianças, a valorizar, manter e recriar esses diferentes espaços, num movimento que valoriza a sensibilidade e o pertencimento dessa comunidade.

Podemos perceber a partir de diferentes documentos e imagens que a experiência vivida no NEIM Doralice Teodora Bastos, no que diz respeito a estética, se manifestou para além da composição dos espaços e da organização dos materiais: ela se revela como uma forma de olhar e de estar no mundo, sustentada por uma ética do cuidado consigo, com o outro, numa relação que esteve profundamente ligada ao processo formativo dos profissionais. Como aponta Galeffi (2007, p.104), “[...] a educação estética começa, assim, como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e

o mundo em sua abrangência e infinitude”. Nesse sentido a atenção aos detalhes, a sensibilidade estética e os estudos coletivos que marcaram a trajetória *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* evidenciam que a proposta não nasceu pronta, mas foi sendo construída a partir do amadurecimento e da reflexão das/os professoras/es.

Trata-se de um movimento formativo em que os territórios não são apenas cenários para as crianças, mas também espaços em que as/os profissionais se reconhecem, se desafiam e se reinventam. A construção estética desses ambientes alimenta as experiências infantis, mas igualmente nutre o sensível dos adultos, que, ao planejar, organizar e viver os territórios, ampliam suas formas de perceber e significar o cotidiano. Assim, a estética, compreendida como gesto, presença e escolha, torna-se linguagem formativa que mobiliza tanto as infâncias quanto as/os professoras/es, tecendo relações coerentes com os princípios que sustentam a proposta e com os sentidos que se constroem em comunidade.

Nesse processo, evidencia-se que ampliar sensibilidades e olhares no encontro com o outro é parte essencial da constituição estética da proposta. Como afirma Ostetto (2017, p. 66):

Escondemos nosso ser brincante, nos esquecemos das brincadeiras, de viajar na imaginação, de inventar histórias. Já não brincamos! Resulta que, se o adulto não recuperar sua dimensão imaginativa e descobridora, dificilmente poderá oferecer instrumentos que nutram e ampliem o jogo metafórico que engendra os universos infantis, cultivando sensibilidade, cognição e afeto. Para seguir alimentando processos criativos e criadores com as crianças na Educação Infantil, é imprescindível que professoras e professores saiam em busca, se aventurem por caminhos dantes não percorridos, ampliando sensibilidades e olhares no encontro com o outro, com a cultura.

Concluindo a abordagem sobre a essência Estética da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, passamos agora a discutir a Experimentação e Investigação como dimensões fundamentais da proposta. Essa transição busca reconhecer como esses ambientes também funcionam como convites à exploração, à criação e diferentes possibilidades de experiências.

#### E) Experimentação e investigação: trilhas que desvelam o desconhecido

Ao avançarmos na análise das essências, damos continuidade levantando a seguinte questão: *Em que medida a experimentação e a investigação se configuram*

*como fundamentos da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes?* No entendimento dessa *proposta coletiva* cada território precisa assegurar que as crianças, de diferentes idades, encontrem ambientes que favoreçam tanto a experimentação quanto a investigação, pois esses elementos são considerados fundamentais para garantir a qualidade dos espaços e das relações, acolhendo a diversidade de modos de ser e de aprender das crianças de diferentes idades e interesses.

Na proposta dos Territórios Brincantes, a experimentação e a investigação são compreendidas como modos próprios e essenciais de as crianças se relacionarem com o mundo. Desde muito pequenas, revelam curiosidade, observação atenta e disposição para compreender aquilo que as envolve. Tocam, comparam, desmontam, transformam e recombina elementos, elaborando hipóteses e construindo sentidos a partir de suas vivências. Esses gestos cotidianos evidenciam uma forma de conhecer que não se limita à repetição de atividades, mas se expressa por meio da ação, da criatividade e da descoberta.

A convivência entre diferentes idades amplia ainda mais essas possibilidades. Os territórios tornam-se contextos de trocas espontâneas e significativas, em que as crianças se observam, se inspiram e se desafiam mutuamente. Os mais velhos compartilham saberes e estratégias, enquanto os mais novos oferecem outras formas de imaginar e explorar. Para que isso se concretize, é fundamental que os territórios sejam planejados como espaços abertos e flexíveis, capazes de acolher múltiplas linguagens e respeitar as singularidades de cada criança.

Com o intuito de evidenciar os Territórios Brincantes como espaços que favorecem esses processos criativos, apresentamos a seguir algumas imagens que ilustram contextos onde a curiosidade e a investigação se tornam visíveis. Elas revelam como esses ambientes se constituem como espaços vivos, que convidam a novas experiências e potencializam múltiplas formas de relação das crianças com as materialidades, com os outros e com a natureza.

Figura 133 – Território Externo dos Dinossauros



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 134 – Território Externo Arte por toda Parte



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 135 – Território Externo Meu Quintal



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 136 – Território Externo Fazenda



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 137 – Território Externo Grandes Construções



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 138 – Território Externo Espaço Sensorial



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 139 – Território Interno Petshop



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 140 – Território Interno Meu Cantinho



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 141 – Território Interno Minicarros



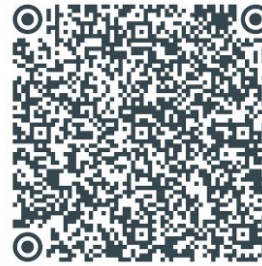
Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

O QR Code a seguir abre a possibilidade de observar o *Território Bichos/Insetos* a partir das possibilidades de experiências e investigações das crianças, evidenciando como esse espaço foi planejado para provocar a curiosidade, incentivar indagações e ampliar as formas de relação com o mundo natural. A organização do território, os materiais escolhidos e os elementos presentes convidam à observação atenta, aos registros e aos questionamentos, revelando o potencial experiencial e investigativo das crianças quando imersas em contextos ricos de possibilidades brincantes.

Figura 142 – Território dos Bichos/Insetos: Espaços provocadores de experiências e investigações



QR code



---

TERRITÓRIO DOS BICHOS\INSETOS  
ESPAÇOS PROVOCADORES DE EXPERIÊNCIAS E INVESTIGAÇÕES

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

A partir das diferentes imagens, é possível compreender que os espaços são organizados com intencionalidade para acolher e provocar tanto a experimentação quanto a investigação. Estruturados no entendimento de que as crianças apresentam modos próprios e potentes de agir e se relacionar, esses territórios se configuram como cenários abertos, flexíveis e dinâmicos, que favorecem perguntas, hipóteses e descobertas. Em vez de oferecer respostas prontas, propõem possibilidades que se renovam continuamente nas interações entre crianças, materiais e ambientes, funcionando como elementos fomentadores de experiências singulares, sustentadas por uma organização coletiva.

Nessa perspectiva, a experimentação e a investigação não aparecem como propostas isoladas ou dirigidas, mas como processos contínuos que emergem das interações entre crianças, materiais, ambientes e adultos. As ações pedagógicas são organizadas de modo a favorecer contextos que despertem diferentes experiências investigativas e ampliação do conhecimento, a partir dos indicativos das crianças, por meio de tempos ampliados, escuta sensível e oferta de materiais diversificados. Nos Territórios Brincantes, essa essência investigativa orienta a criação de espaços que respeitam os tempos, as escolhas e os modos singulares de aprender das crianças, valorizando o processo mais do que o produto final.

Os diferentes espaços, atuando como territórios abertos à autoria das crianças, favorecem múltiplas leituras e usos, convidando à experimentação e permitindo que

cada uma construa percursos próprios de descobertas de si e do mundo. A presença do adulto, por sua vez, não se traduz em condução ou antecipação, mas em mediação sensível, capaz de observar, reorganizar o ambiente e oferecer suportes discretos que sustentem os processos investigativos, respeitando o protagonismo infantil.

Nessa direção, os Territórios Brincantes podem ser compreendidos como “lugares de acontecimentos” onde as crianças tem a possibilidade de serem afetadas, a partir de espaços em que a experiência se manifesta de forma concreta e singular. Ao olhar para as crianças como sujeitos de experiências, reconhece-se nelas, como nos lembra Larrosa (2025, p. 25), a capacidade de se deixar atravessar pelo que as toca, de se abrir ao inesperado e de atribuir sentido ao que vivem. O autor reforça tal sentido ao explicar esse conceito:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano, e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar aos acontecimentos.

Os Territórios Brincantes, assim, tornam-se superfícies sensíveis para a infância: neles, as crianças se deixam afetar, produzem marcas e constroem sentidos, configurando-se como sujeitos que não apenas ocupam o espaço, mas que o vivenciam em sua inteireza e o ressignificam em cada encontro.

Compreender a experimentação e a investigação como essências dos Territórios Brincantes é reconhecer que o conhecimento se constrói nos encontros cotidianos, nas descobertas espontâneas e na liberdade de explorar o mundo com o corpo, os sentidos e a imaginação. Trata-se de uma abordagem pedagógica que aposta em contextos vivos, onde cada território se transforma em possibilidade de autoria, encantamento e construção de sentido.

Concluindo a abordagem sobre a essência da Experimentação e Investigação nos Territórios Brincantes, avançamos agora para a compreensão da Brincadeira e das Interações como eixos centrais dessa proposta.

## E) Brincadeiras e interações: tramas que tecem vínculos e descobertas

Ao prosseguir na análise das essências dos Territórios Brincantes, torna-se relevante indagar: *De que forma as brincadeiras e interações se configuram como essência da Organização Pedagógica Coletiva?* As brincadeiras e as interações, como já foram apontadas nesse estudo, parecem ocupar, de fato, um lugar central na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, sendo compreendidas como eixos fundamentais da infância e formas legítimas de as crianças se reconhecerem, criarem e se relacionarem com o mundo. Nesse sentido, Borba (2006, p. 39) destaca que:

“[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.”

O brincar é reconhecido como eixo estruturante da prática pedagógica e, nessa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, atravessa os Territórios Brincantes de maneira viva e orgânica. Nos espaços cuidadosamente organizados, as brincadeiras emergem das indagações, curiosidades e repertórios das crianças, da disponibilidade dos materiais e da escuta atenta das/os profissionais, que atuam como mediadoras/es dos processos lúdicos e relacionais. As interações estabelecidas durante o brincar favorecem experiências de pertencimento e convivência, permitindo que as crianças experimentem a alegria de estar juntas, aprendam a lidar com diferenças, compartilhem descobertas e ampliem sua forma de se expressar, tanto enquanto ser relacional quanto social.

Essa essência lúdica e interacional também orienta os planejamentos coletivos da proposta. Construídos a partir de princípios definidos coletivamente, os planejamentos, tanto internos quanto externos, buscam ser brincantes e provocadores de encontros que possibilitem novas formas de aprender e conviver. Ao valorizar o brincar em suas múltiplas expressões, a proposta reafirma o direito das crianças a viver tempos de imaginação, invenção e liberdade, reconhecendo-o como experiência essencial da

infância. Como lembra Sarmiento (2004, p. 25), “[...] brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. Nesse sentido, ainda que se reconheça que nem todas as relações educativas possam se constituir como brincantes, a intencionalidade expressa em diferentes documentos, - “toda proposta deve ser brincante” - evidencia uma orientação dirigida às/aos profissionais docentes, convocando-as/os a pensar propostas e criar possibilidades de experiências significativas para as crianças.

Essa visão sobre o brincar e as interações, vivida, cotidianamente, nos territórios, conecta-se a uma concepção pedagógica que o compreende como princípio articulador da organização dos espaços, dos materiais, das relações e do planejamento. Nesse contexto, o tempo destinado ao brincar favorece tanto a relação das crianças com os espaços e suas materialidades quanto a possibilidade de expressar a realidade que vivenciam, criando, inclusive, outras alternativas e resignificando o cotidiano. Tal compreensão dialoga com Vygotski (2008), para quem a brincadeira ocupa lugar central no desenvolvimento psíquico da criança, pois é nela que aprende a agir guiada por significados e motivações internas, e não apenas por estímulos imediatos do ambiente. Nesse processo, amplia-se sua capacidade de imaginar, pensar e se relacionar, construindo novas formas de ação e de compreensão do mundo. Como reforça Ferreira (2004, p. 84):

Reconceitualizar o brincar como ação social, ao subvencionar o brincar de faz de conta como um ato do mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambas reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos –, assume que o brincar não está separado do mundo real.

*Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, nesse sentido, nasce do desejo de construir uma proposta educativa que acolha o brincar como eixo central da vida das crianças, reconhecendo sua potência e complexidade. Esse reconhecimento, entretanto, coloca desafios, sobretudo no que se refere à elaboração de planejamentos que não apenas contemplem o brincar, mas que o assegurem de modo contínuo, sensível e coerente com os direitos e os tempos da infância. Ao mesmo tempo, os territórios oferecem às crianças a possibilidade de escolher onde, como e com quem brincar, em um tempo que acolhe a infância em sua singularidade e valoriza a autonomia dos

sujeitos nas experiências compartilhadas entre diferentes idades e grupos. Essa perspectiva encontra respaldo em Rocha e Buss-Simão (2018), ao defenderem que a infância institucionalizada precisa ser compreendida como experiência social, vivida em contextos coletivos, atravessada por relações, significações culturais e formas de participação das próprias crianças.

A experiência educativa nos Territórios Brincantes, portanto, se funda nas interações estabelecidas entre as crianças, entre crianças e adultos e também com os materiais que compõem os espaços. Cada território é organizado para favorecer encontros, trocas e aprendizagens, reconhecendo que é na relação que o conhecimento se constrói e se compartilha. Ao promover contextos em que crianças e adultos convivem, brincam, participam, experimentam e se expressam, a proposta reafirma seu caráter social e coletivo, definindo-se, antes de tudo, como uma instituição educativa que tem por função essencial possibilitar que as crianças aprendam a conviver. Como nos lembra Paulo Freire em uma de suas frases tão conhecidas, “ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 25).

Essa concepção encontra respaldo na *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2022, p. 39), que compreende a brincadeira como um processo de aprendizagem social, construído no interior da cultura na qual a criança está inserida. Longe de ser considerada uma atividade inata, a brincadeira é entendida como experiência que se desenvolve nas relações estabelecidas com os outros e com o mundo, sendo, por isso, sempre educativa. Nesse sentido, o documento enfatiza a centralidade da brincadeira na Educação Infantil, destacando a centralidade das profissionais docentes na mediação pedagógica e no planejamento de contextos que potencializem a criação de brincadeiras por meio da introdução de objetos, brinquedos e artefatos culturais que ampliem as possibilidades expressivas e interativas das crianças.

Um ponto importante a destacar na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* é a forma como os espaços são organizados para acolher o brincar coletivo e promover encontros significativos entre as crianças. Cada território é estruturado como um convite para as interações, favorecer a cooperação e abrir caminhos para a partilha, a escuta e a negociação. Nesse contexto, o brincar coletivo se torna campo de convivência, em que emergem acordos, conflitos, narrativas comuns e

experiências que ampliam a compreensão sobre si e sobre o outro. Os territórios, assim, não apenas acolhem a diversidade, mas também incentivam a construção de vínculos e sentidos compartilhados, fortalecendo o pertencimento a um contexto social e cultural.

Na intenção de evidenciar a brincadeira e as interações como essências que atravessam a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, apresentamos, a seguir, uma sequência de imagens que expressa essa dimensão fundamental da proposta. Organizados coletivamente, esses territórios são concebidos como espaços que não apenas acolhem, mas também potencializam encontros, gestos, invenções e vínculos entre as crianças. O brincar se afirma como linguagem privilegiada da infância e como meio de expressão, criação e conhecimento, atravessando as relações que se constroem nos diferentes contextos. As imagens que seguem buscam tornar visível essa perspectiva, revelando os territórios como cenários vivos, nos quais a presença, a escuta e a convivência entre as diferentes crianças da unidade educativa são elementos centrais na construção de experiências significativas.

As imagens a seguir, convidam a percorrer os territórios com o olhar, revelando como o brincar e as interações se materializam em gestos, encontros e experiências que dão sentido à infância.

Figura 143 – Crianças e Interações Território Externo Construções



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 144 – Crianças e /Interações Território Externo Grandes Construções



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 145 – Crianças e Interações Território Externo Fazenda



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 146 – Crianças e Interações Território Externo Lava Car



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 147 – Crianças e Interações Território Externo Construtividade



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

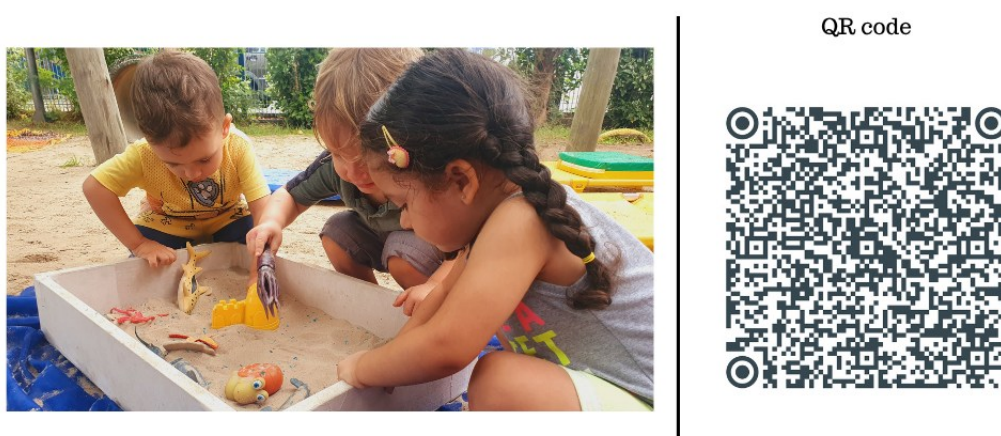
Figura 148 – Crianças e Interações Território Externo Mundo Pet



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

A brincadeira, compreendida como linguagem essencial da infância, é favorecida na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* por meio de uma organização que amplia as possibilidades de interação entre todas as crianças da unidade. Independentemente do grupo de atuação a que pertencem, as crianças têm a oportunidade de conviver, experimentar e construir experiências coletivas em contextos nos quais o brincar é central. Para dar visibilidade a essa dimensão da proposta, disponibilizamos, a seguir, um QR Code com registros que evidenciam a presença ativa das crianças em suas brincadeiras, destacando os vínculos que se constroem nos territórios e o compromisso do coletivo do NEIM Doralice Teodora Bastos com a valorização das interações como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Figura 149 – Brincadeiras e Interações: as crianças em destaque



### BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES AS CRIANÇAS EM DESTAQUE

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Podemos perceber que os Territórios Brincantes são organizados de modo a respeitar o ritmo das crianças, permitindo que o brincar se desenvolva de forma espontânea e contínua, sem ser interrompido por tempos cronológicos impostos externamente. Essa escolha revela um compromisso ético com a infância, pois oferecer tempo, espaço e qualidade para o brincar é resistir a lógicas fragmentadas que não reconhecem suas especificidades e seus direitos. Garantir o brincar como centro da experiência educativa em uma instituição pública é, portanto, uma decisão política que reconhece o valor da infância em sua plenitude. Tal intencionalidade busca reconhecer as crianças como sujeitos sociais competentes que, por meio das interações e brincadeiras cotidianas, reinterpretem e transformam a cultura, produzindo significados próprios em seus grupos de pares (Corsaro, 2011).

Outro aspecto relevante, que merece destaque, é a centralidade das interações ao romper com a lógica de segmentação por idade, promovendo encontros entre crianças de diferentes faixas etárias em contextos coletivos, vivos e relacionais. Essa escolha reafirma o compromisso da proposta com o direito das crianças de conviver com a diferença, aprender com o outro e construir experiências que ultrapassem os limites dos grupos fixos e das práticas isoladas. Em vez de seguir uma exagerada vigilância da infância, no que diz respeito a priorizar espaços fechados, formais e previsíveis, a

*Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* favorece a circulação, o diálogo e o compartilhamento entre gerações, reafirmando as instituições de Educação Infantil como espaço público de convivência e formação humana que se dá nos diferentes espaços da unidade, com um olhar cuidadoso em relação as crianças, seus corpos e a natureza (espaços externos). Como evidencia esta pesquisa, não é comum encontrar na Educação Infantil planejamentos coletivos efetivamente compartilhados, tampouco ações pedagógicas organizadas para acolher todos os grupos em uma mesma proposta. Nesse sentido, os territórios rompem com o formato de projetos pontuais e assumem uma dimensão relacional permanente, na qual a experiência educativa se sustenta em vínculos e liberdade de brincar.

Nessa direção, ganha pertinência o conceito de *desemparedamento*, formulado por Léa Tiriba (2010), que problematiza o confinamento das crianças em espaços fechados e o conseqüente distanciamento do mundo natural. A autora enfatiza a necessidade de “[...] religar as crianças com a natureza: desemparedar!!!”, criticando a realidade de uma rotina em que permanecem por longos períodos em salas, com apenas breves momentos no pátio. Nesse contexto, “[...] se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade constitui prisão” (Tiriba, 2010, p. 6).

Biesta (2021, p.127) nos traz outras contribuições da importância da educação como lugar de aprender a estar no mundo com os outros, e nos alerta que “[...] transformar a educação numa técnica requer uma eliminação da pluralidade, diversidade e diferença. É uma pluralidade, em outras palavras, que só existe na interação”. Esses espaços de encontro, que podemos compreender como espaços interativos são lugares concretos, cotidianos e compartilhados, onde a vida acontece e onde se manifesta a pluralidade humana. Na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, tais espaços assumem centralidade, pois é neles que crianças e professoras e professores constroem experiências coletivas, exercitam a convivência e assumem a responsabilidade pelo outro.

Em síntese, ao assumir o brincar e as interações como essências da infância, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* reafirma que educar é criar contextos coletivos, abertos e sensíveis, em que a criança possa viver experiências significativas com seus pares, com os adultos, com as materialidades e com a cultura. Trata-se de compreender o brincar não apenas como um direito assegurado em

documentos oficiais, mas como prática social e ato político que confere visibilidade e valor à infância em sua pluralidade. Ao mesmo tempo, evidencia-se que planejar, coletivamente, e organizar espaços para potencializar as brincadeiras é assumir uma concepção de docência que se ancora na ética do cuidado, no reconhecimento das diferenças e no compromisso com uma educação pública que sustente vínculos, promova encontros e legitime as vozes das crianças. Nesse movimento, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* revela-se como prática pedagógica viva, que resiste às fragmentações e projeta uma *pedagogia da infância* comprometida com os direitos e com a potência criadora das experiências infantis.

Finalizando a abordagem sobre a essência Brincadeiras e Interações, seguimos agora para a discussão das *Diferentes Linguagens* como dimensão fundamental dos *Territórios Brincantes*. Essa transição evidencia a compreensão das linguagens como formas legítimas de conhecer, comunicar e produzir sentidos sobre o mundo, reconhecendo nos Territórios Brincantes espaços privilegiados de acesso, vivência e relação com os conhecimentos e as diferentes culturas do mundo.

#### F) Diferentes linguagens: tecendo cultura e conhecimento

Ao avançarmos na compreensão das essências dos *Territórios Brincantes*, chegamos à última delas, o que nos leva a indagar: ***de que modo as diferentes linguagens se constituem como essência da Organização Pedagógica Coletiva?*** A valorização das diferentes linguagens é um dos fundamentos da proposta, pois reconhece que o acesso à cultura e ao conhecimento se dá por múltiplos caminhos. Nessa perspectiva, esta essência não se refere às linguagens próprias da infância, mas àquelas que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade, entendidas como formas de expressão, comunicação e produção de sentidos construídas social e historicamente. Cada território, ao propor experiências singulares, amplia as possibilidades de exploração, expressão e investigação das crianças, favorecendo o encontro com diversas manifestações culturais e modos de conhecer o mundo. Os territórios se configuram, assim, como campos de experiência e criação, nos quais as crianças se relacionam com o conhecimento, participam da cultura que as constitui e contribuem para transformá-la.

Compreender as diferentes linguagens como direito implica reconhecer que o acesso à cultura, aos saberes e às produções humanas constitui o próprio sentido do trabalho pedagógico. Nessa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* essa compreensão se concretiza na criação de contextos que aproximam as crianças das múltiplas formas de conhecer, fazer e interpretar o mundo, promovendo vivências que ampliam seus repertórios e favorecem a participação ativa na vida cultural. Essa concepção está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que orientam o currículo a articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. As diferentes linguagens tornam-se, assim, matéria e movimento do currículo, entendido como uma tessitura viva de cultura, conhecimento e sensibilidade compartilhada.

Esse entendimento está em consonância com os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs: linguagens visuais, linguagens oral e escrita, linguagens corporais e sonoras, e natureza) da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, que traduzem o currículo da rede e orientam o trabalho educativo a partir das diferentes linguagens. Assim, arte, literatura, música, movimento, natureza, matemática, ciências e tecnologia se entrelaçam na organização dos territórios, tanto externos quanto internos, inspirando práticas que valorizam a diversidade das experiências e a construção coletiva do conhecimento. Nessa tessitura, as diferentes linguagens não apenas revelam o mundo, mas o transformam, expressando a potência da infância como tempo de descobertas, criação e pertencimento.

Como destaca Rocha (2011, p. 380), compreender o currículo da Educação Infantil implica reconhecer que ele se constrói nas relações e experiências que articulam as múltiplas linguagens, possibilitando que as crianças acessem e produzam cultura, conhecimento e significações sobre o mundo:

O desenvolvimento das experiências educativas com as bases já expostas depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica ou se preferem metodologia, pautada na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo pelas interações sociais, pela brincadeira e pelas mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos.

Assim, os espaços e materiais são organizados intencionalmente para favorecer esse encontro entre linguagens, saberes e culturas. Alguns territórios instigam a imersão nas artes, na música ou nas narrativas; outros convidam à construção, à experimentação

científica, ao jogo simbólico ou à observação da natureza. Essa diversidade garante que cada criança se relacione com o mundo de modos distintos e, por meio dessas experiências, amplie sua compreensão sobre si mesma, sobre os outros e sobre o ambiente que a cerca.

As imagens a seguir evidenciam esse cuidado coletivo na criação de territórios que reconhecem e valorizam as diferentes linguagens em diálogo com a cultura. Elas revelam espaços pensados para acolher múltiplas formas de relação com o conhecimento e, ao mesmo tempo, inserir as crianças em práticas culturais que ampliam seus repertórios e modos de significar o mundo.

Figura 150 – Território Arte por toda Parte



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 151 – Território Engenharia Infantil



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 152 – Território Era Uma Vez



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 153 – Território Musicalização



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 154 – Território Escritório do Brincar



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 155 – Território Spa da Dodô



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 156 – Território Academia do Brincar



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos.

Figura 157 – Território Interno Jardim de Encantos



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 158 – Território Interno Supermercado



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 159 – Território Interno Cantinho da Praia



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Figura 160 – Território Interno Desenhando o Brincar

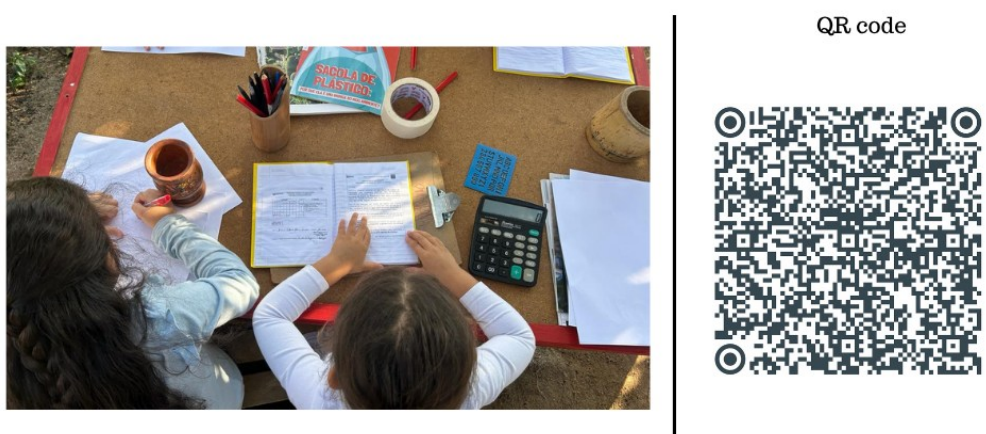


Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos

Para aprofundar essa perspectiva, disponibiliza-se a seguir um QR Code com registros que evidenciam as crianças em interação com materialidades e repertórios de

diferentes linguagens nos diversos *Territórios Brincantes*. As imagens revelam como a intencionalidade pedagógica se materializa na criação de contextos que favorecem o encontro entre cultura, conhecimento e experiência, respeitando os modos singulares de cada criança viver, imaginar e criar.

Figura 161 – Territórios e as Diferentes Linguagens: as crianças em destaque.



TERRITÓRIOS E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS  
AS CRIANÇAS EM DESTAQUE

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

As experiências vividas na Organização Pedagógica Coletiva *Territórios Brincantes* evidenciam a riqueza das articulações entre diferentes linguagens, que ampliam as possibilidades de as crianças conhecerem e se relacionarem com o mundo. Por meio delas, constroem significados, compartilham saberes e produzem cultura, ressignificando o cotidiano e afirmando suas formas próprias de pensar, sentir e agir. Garantir essa pluralidade é também afirmar um direito fundamental da infância: o de participar, conhecer e criar de modos diversos, que respeitam as singularidades e promovem o acesso a diferentes experiências. Os territórios, nesse sentido, oferecem tempos, materiais e ambientes que reconhecem o valor educativo de todas as formas de expressão, criação e conhecimento, possibilitando que as crianças se apropriem de elementos culturais e os transformem em novas criações.

Desse modo, a essência *Diferentes Linguagens* reafirma o compromisso da Organização Pedagógica Coletiva *Territórios Brincantes* com uma educação que reconhece o acesso à cultura, aos saberes e às produções humanas como direito

fundamental da infância. Nos territórios, as linguagens se configuram como caminhos que aproximam as crianças das múltiplas formas de conhecer, criar e compreender o mundo, possibilitando experiências que articulam sensibilidade, imaginação e conhecimento. Ao integrar arte, ciência, tecnologia e natureza em vivências significativas, a proposta consolida um currículo vivo, que se reinventa no encontro entre crianças, educadoras e cultura.

As essências da Organização Pedagógica Coletiva *Territórios Brincantes*, ao evidenciarem princípios como o planejamento coletivo, a organização dos espaços, a qualidade dos materiais, a estética, a experimentação e investigação, o brincar, as interações e a valorização das diferentes linguagens, revelam a complexidade e a intencionalidade da proposta pedagógica construída coletivamente no NEIM Doralice Teodora Bastos. Cada uma dessas dimensões sustenta os territórios como espaços vivos, relacionais e significativos, que acolhem as múltiplas formas de ser, estar e aprender das crianças. Nesse horizonte, torna-se fundamental reconhecer o quanto tais fundamentos encontram ressonância nos documentos orientadores da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

Conforme destaca a *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*:

O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo, através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Consideramos que estas formas privilegiadas, pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar, de forma separada e parcial, cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na Educação Infantil. (Florianópolis, 2022, p. 20).

As essências da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, ao evidenciarem princípios como o planejamento coletivo, a organização dos espaços, a qualidade dos materiais, a estética, a experimentação e investigação, a brincadeira, as interações e a valorização das diferentes linguagens, revelam a complexidade e a intencionalidade da proposta pedagógica construída coletivamente no NEIM Doralice Teodora Bastos. Cada uma dessas dimensões sustenta os territórios como espaços vivos, relacionais e significativos, que acolhem as múltiplas formas de ser, estar e aprender das crianças. Nesse horizonte, torna-se fundamental reconhecer o quanto tais fundamentos

encontram ressonância nos Documentos Orientadores da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

Cada território, assim, se configura como espaço de múltiplas possibilidades e sentidos, no qual as crianças se reconhecem, inventam e dialogam a partir da cultura do mundo que lhes é apresentada, mas, sobretudo, daquilo que ressignificam em suas próprias experiências.

Ao apresentar os princípios e essências que sustentam a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, evidenciamos conceitos e formas organizacionais que revelam a complexidade e a intencionalidade da proposta pedagógica construída coletivamente. Para que esses princípios ganhem visibilidade e possam ser revisitados e ressignificados, é fundamental considerar e valorizar as diferentes formas de registros que documentam a vida cotidiana nos territórios.

Nesse sentido, documentar o vivido assume papel central como ferramenta de valorização e visibilização dos processos educativos vivenciados pelas crianças e pelas/os profissionais da unidade. Já tendo sido apresentados um pequeno recorte de planejamentos e registros que evidenciam a dinâmica dos territórios externos e internos, a intenção, agora, é dar visibilidade a outros documentos encontrados ao longo da pesquisa. Esses registros dialogam diretamente com a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e, em conjunto, contribuem para contextualizar a proposta, revelando novos elementos que ampliam sua compreensão.

### 3.2.3 Territórios Brincantes: Memórias e vestígios do vivido

Diante disso, coloca-se a questão: *quais documentos, registros e memórias ajudam a dar visibilidade e compreensão à proposta coletiva dos Territórios Brincantes?* A análise dos materiais produzidos pela unidade, tanto em formato físico quanto nos arquivos digitais disponíveis no drive institucional, revela um conjunto expressivo de produções que expressam a dinâmica e a intencionalidade pedagógica do NEIM Doralice Teodora Bastos. Entre esses materiais, destacam-se os planejamentos coletivos dos Territórios Externos, os registros de seus encaminhamentos e desdobramentos, os informativos organizados por ciclos e a ampla presença de registros visuais de qualidade.

Observa-se que os documentos relativos aos Territórios Externos, cuja necessidade de compartilhamento é um princípio da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, encontram-se acessíveis às/aos diferentes profissionais da unidade. Já as observações e registros mais pontuais, voltados à reflexão sobre experiências específicas das crianças e dos Territórios Internos, embora disponíveis via Drive da unidade, ainda carecem de maior articulação com os planejamentos coletivos, de modo que as trocas, avaliações e socializações possam fortalecer o caráter reflexivo e compartilhado da proposta.

Outro aspecto que se evidencia é a ausência de registros sistematizados sobre os encontros de planejamento coletivo. Esses momentos, reconhecidos como potentes e formativos, extrapolam a tarefa de planejar, pois se configuram como espaços de avaliação, estudo e criação pedagógica. No entanto, a inexistência de atas ou sínteses escritas faz com que parte das reflexões e decisões construídas coletivamente se perca no cotidiano. Trata-se de uma lacuna importante, justamente no espaço onde se constroem, de forma compartilhada, os sentidos e as diretrizes que sustentam a proposta educativa da unidade.

Apesar desses desafios, a unidade vem produzindo registros e materialidades pedagógicas que articulam estratégias e instrumentos para a organização, execução e continuidade da proposta coletiva. Esses documentos dialogam com as orientações da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, ao mesmo tempo em que expressam a singularidade do cotidiano vivido no NEIM Doralice Teodora Bastos.

Entre os registros que ajudam a dar visibilidade e valor à proposta, destacam-se os informativos produzidos a cada ciclo dos Territórios Brincantes. Esses materiais cumprem dupla função: comunicam às famílias as experiências das crianças e tornam públicos os princípios, objetivos e eixos de ação que orientam o trabalho pedagógico. Para além de seu caráter comunicativo, constituem-se como narrativas que expressam a intencionalidade do coletivo docente e fortalecem os vínculos entre escola e comunidade.

Desde 2019, o NEIM Doralice Teodora Bastos compartilha os informativos dos territórios externos, documentos que ajudam a contextualizar a proposta e aproximar as famílias dessa *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. A seguir, é apresentado a imagem de um informativo:

Figura 162 – Informativo Territórios Brincantes 1º Ciclo de 2019

NEIM DORALICE TEODORA BASTOS

## TERRITÓRIOS BRINCANTES

*Por que brincar é a essência da infância.*

Territórios são espaços privilegiados de aprendizagem onde as relações e a brincadeira ganham destaque. É um lugar de encontros, preparado e organizado coletivamente, dinâmico, estético e criativo, onde a criança é a protagonista.

**TERRITÓRIOS - 1º CICLO**



### TERRITÓRIO ENGENHARIA INFANTIL

**LINGUAGENS EM DESTAQUE:** RELAÇÕES COM A NATUREZA; LINGUAGEM MATEMÁTICA

**OBJETIVO GERAL:**

Possibilitar uma imersão no universo das construções tendo como foco principal a linguagem matemática, no que diz respeito as medidas, peso, altura, consistência, ferramentas, objetos para montagem e desmontagem, organização do espaço (tempo-espaço) e a arquitetura de pequenas e grandes construções.



### TERRITÓRIO MEU QUINTAL

**LINGUAGENS EM DESTAQUE:** NATUREZA

**OBJETIVO GERAL:**

Promover experiências brincantes no quintal que possibilitem exploração de fenômenos biológicos, com a utilização de objetos e ferramentas nas atividades exploratórias dos "mundo abaixo de nós", em destaque a terra como elemento essencial no ciclo da natureza.



### TERRITÓRIO MUNDO DOS CARRINHOS

**LINGUAGENS EM DESTAQUE:** RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

**OBJETIVO GERAL:**

Apresentar as crianças o mundo dos carrinhos e suas diferentes possibilidades enquanto brincadeira da cultura infantil. Valorizando as relações estabelecidas através do brincar de carrinho dentro da nossa cultura, bem como suas regras de trânsito e sua perspectiva como meio de transporte.



### TERRITÓRIO A CASINHA

**LINGUAGENS EM DESTAQUE:** RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

**OBJETIVO GERAL:**

Proporcionar experiências através do brincar de casinha a valorização do cotidiano das famílias, promovendo olhar sensível pra identidade cultural, da organização do espaço e de tarefas entendidas como de cuidado lar. Em destaque aspectos do cuidado e da alimentação.



### TERRITÓRIO EU PEQUENO

**LINGUAGENS EM DESTAQUE:** RELAÇÕES SOCIAIS E AS DIFERENTES LINGUAGENS

**OBJETIVO GERAL:**

Criar diferentes espaços (territórios) que favoreçam a descoberta do mundo e suas relações / interações através da exploração de diferentes materiais organizados em estruturas móveis que possibilitem experiências sensoriais e a manipulação de diversos elementos.

### Objetivos específicos:



#### TERRITÓRIO MEU QUINTAL

- Explorar diferentes materiais que compõe esse espaço: pás, enxada, potes, terra, carrinho de mão, entre outros.
- Observar as minhocas, sua importância, alimentação e registro através de desenhos desse pequeno animal.
- Conhecer e brincar com diferentes elementos da natureza: pinhas, pedras, folhas e galhos.
- Inserir Curupira como personagem desse espaço, preservação da natureza e decoração desse território: pinhas e suculentas.



#### TERRITÓRIO MUNDO DOS CARRINHOS

- Brincar de carrinho em diferentes espaços, pista de concreto, tapete e calças.
- Explorar e criar com elementos da natureza, valorizando o carregar, descarregar, montar e desmontar espaços para brincar de carrinho.
- Ampliar as possibilidades de brincar de carrinho inserindo madeiras, rampas, serragem e carros de madeira.
- Apresentar placas de sinalização e as direções de carro brincando de motorista.



#### TERRITÓRIO A CASINHA

- Explorar os diferentes elementos da casa, em especial as ferramentas de cozinha e o brincar de fazer comida.
- Decorar a casa com pinturas de frutas e cozinhar com elementos da natureza: cascas, folhas, sementes e arroz.
- Valorizar uma alimentação saudável experimentando e construindo diferentes pratos de saladas e legumes.
- Degustação de diferentes tipos de frutas, e formas variadas de conhecer esse elemento: suco, salada, em palitos e picadas.



#### TERRITÓRIO EU PEQUENO

- Explorar diferentes materiais colocados em bacias, valorizando as cores e texturas, favorecendo a curiosidade, descoberta e o movimento.
- Valorizar o brincar na caixa de areia, trocando os objetos e as possibilidades de exploração desse elemento.
- Apresentar diferentes elementos da natureza, inserindo kits de insetos e dinossauros para facilitar as interações e descobertas.
- Explorar o brincar de boneca, berços, banheiras e loucinhas.



#### TERRITÓRIO ENGENHARIA INFANTIL

- Explorar os diferentes materiais que compõe as grandes construções, valorizando questões de pesos, medidas e organização de espaços.
- Valorizar as pequenas construções, em destaque os legos, blocos, argila e papéis; Contação de história: Três Porquinhos; Reproduzir casa de palha, barro e concreto.
- Brincar de escritório, valorizando as relações e registros envolvidos na construção e execução de diferentes arquiteturas.
- Explorar a brincadeira de compra e venda, inserindo a simbologia do dinheiro, construindo uma loja de materiais de construção.

### REGISTRO COLETIVO TERRITÓRIOS BRINCANTES 1º CICLO

O território da Engenharia foi subdividido em três espaços: pequenas construções, escritório e grandes construções. Nas pequenas construções oferecemos jogos de legos separados por cores e argila com elementos da natureza, como galhos, folhas e pedras. As crianças foram incentivadas a criarem com a argila diferentes tipos de construções e a reproduzir as casas dos três porquinhos. No escritório, disponibilizamos um espaço aconchegante que remeteu e instigou as crianças a criarem desenhos e plantas de casas, usando os materiais que compõem esse espaço como notebooks, celulares/telefones, calculadoras, régua, folhas, lápis, projetos e plantas arquitetônicas. Esse foi um espaço que encantou as crianças e elas puderam deixar a imaginação tomar conta da brincadeira. Já nas grandes construções as crianças colocaram em prática todo o seu conhecimento sobre engenharia, com madeiras, caixotes, telhas e ferramentas montaram lindas cabanas e casas. Na última semana desse ciclo de território a engenharia infantil virou uma loja de material de construção, a "Loja da Dodô". Onde foi disponibilizado "dinheirinho" com o qual as crianças puderam comprar e vender os materiais desse território, fazendo assim suas construções.

No território do Meu Quintal, as crianças tiveram a oportunidade de se relacionarem com a TERRA utilizando pás, enxadas, carrinhos de mão, potes e por que não dizer as mãos. Exploraram alguns elementos da natureza: pinhas, galhos, pedras, barba de velho, cascas de árvores, como também brinquedos, dinossauros e insetos de plástico. Curupira, o Protetor da Natureza esteve presente como elemento mágico incentivando as ações brincantes no meu quintal, trouxe histórias, filmes, pintura entre outras ações, sempre com mensagens de cuidado com os seres vivos e a natureza. Nesse movimento brincante, as crianças puderam observar com lupas "a vida privada" das minhocas, registraram em desenhos a representação que cada um teve do que foi visto, bem como ofereceram a comidinha preferida delas: frutas e verduras. O espaço foi decorado com as pinhas coloridas pelas crianças e o plantio de suculentas (plantinha que resiste ao sol), nosso quintal se tornou esteticamente mais atrativo para a festa do Curupira e fechamento deste ciclo.

No território mundo dos Carrinhos tivemos muita exploração. Foram expostos carrinhos grandes e pequenos de diversas formas e em diferentes lugares: na pista de concreto, na caixa de areia, no tapete de borracha e nas plataformas de madeira, dando destaque para as sinalizações da pista. As caixas com elementos da natureza, areia, pinhas e pedras foi um sucesso, as crianças utilizaram esses objetos para transportar nos carrinhos e caminhões ampliando as possibilidades de brincar com os amigos. Nas rampas feitas de madeira eles lançavam e observavam os carrinhos chegarem até o final e iniciavam novamente a brincadeira. Também proporcionamos momentos de pintura, onde as crianças decoraram telhas ecológicas para serem utilizadas como lombadas na pista de carrinhos. Momento este de muita euforia, pois além das telhas outros elementos foram pintados incluindo os próprios autores da obra de arte. Percebemos o encantamento que as crianças chegavam a este espaço com brilho no olhar ao ver tudo esteticamente preparado e cheio de possibilidades de exploração e de desafios a ser alcançado, o que tornou esse espaço disputado por meninas e meninos ávidos por brincarem de carrinhos.

No território da Casinha iniciamos vivenciando brincadeiras com elementos da natureza. As crianças se empenharam na criação e no fazer diferentes comidinhas, usando sua imaginação e criatividade para a montagem dos pratos. Na sequência a proposta foi realizada pensando em diferentes tipos de legumes e saladas, experimentamos os alimentos crus como também cozidos. Entre eles: alface, couve, beterraba, cenoura, abobrinha, etc. Depois da criação veio a experimentação, as crianças se deliciaram com suas experiências alimentícias. Os utensílios disponibilizados auxiliaram na preparação e estética desse espaço, proporcionando as várias possibilidades de brincadeiras entre as crianças. Percebemos a interação entre as crianças na confecção das comidinhas: "criaram pratos e ofereceram provinhas de suas criações para os amigos". Na terceira semana a proposta foi a experimentação de frutas e as inúmeras brincadeiras possíveis com elas. Nestes dias o foco foi os diferentes sabores das frutas, onde aproveitaram para montar palitinhos de frutas e oferecer aos amigos. Também montamos uma deliciosa salada de fruta com os mais diferentes sabores todos misturados. As crianças demonstraram curiosidade e certa habilidade em manusear os utensílios disponibilizados, pois percebemos que estão se apropriando cada vez mais desse lugar, cuidando dos objetos e das comidas que ali são oferecidas para que ampliem seu paladar e sua relação com os alimentos.

O território Bem Pequeno foi pensado em três espaços principais, na caixa de areia as crianças puderam fazer comidinhas, bolos e construções com potes de tamanhos e formatos variados. Além disso, também vivenciaram brincadeiras com os animais de borracha, pequenos pedaços de madeira, bonecas e loucinhas.

No deck organizamos diferentes materiais como bonecas, carrinhos, garrafas, cones de linha, retalhos de tecido, gaitas, lego, folhas de revistas e pedaços de mangueira em bacias. Em outro momento dispomos nas bacias elementos da natureza como pinhas, cascas de árvores, barba de velho e palhas coloridas. As crianças puderam explorar e conhecer muitos destes elementos, sentindo a textura e as sensações que estes proporcionam em contato com o corpo. Além de dar novo sentido aos materiais, transformando a bacia em chapéu, a palha em cabelo, as mangueiras em luneta e as garrafas pets em mamadeiras para as bonecas.

Na grama colocamos tapetes com caixas plásticas repletas de tecidos variados e coloridos onde as crianças brincaram de se esconder, observar o movimento através da transparência do tecido e também entrar e sair de dentro das caixas. Fizemos um entrelaçado de elástico, formando uma teia onde as crianças foram desafiadas a passar por entre estes. Em outro momento organizamos este espaço com animais de borracha e diferentes formas geométricas feitas em madeira. As crianças organizaram diferentes montagens com os materiais como: empilhar, enfileirar, montar casinhas, cercadinhos para os animais, entre outros. Tivemos um momento de relaxamento com massagens, livrinhos e músicas instrumentais. Todas essas propostas tiveram como objetivo criar diferentes espaços favorecendo a descoberta do mundo e suas relações com diferentes materiais, possibilitando experiências sensoriais variadas.

Fonte: Acervo do Neim Doralice Teodora Bastos, drive da unidade.

Na sequência, apresentamos um QR Code com um informativo de cada ano, de 2019 a 2025 (com exceção de 2020 e 2021, em razão da pandemia não foram realizados), ampliando a visibilidade dessa forma desse documento produzido pela unidade.

Figura 163 – QR Code informativos enviados as famílias (Territórios Externos)



INFORMATIVOS TERRITÓRIOS BRINCANTES (EXTERNOS)

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Outro conjunto de documentos encontrados é formado pelas pastas organizadas com materiais dos Territórios Externos, que incluem planejamentos, informativos,

imagens e registros fotográficos das exposições de alguns movimentos que aconteceram se socialização da proposta. Esses acervos configuram memórias documentais que historicizam a proposta e revelam sua continuidade ao longo dos anos. Ainda que apresentem variações em quantidade e qualidade, expressam um esforço coletivo de preservar e tornar visível o vivido. A imagem abaixo oferece uma visualização de algumas dessas pastas.

Figura 164 – Pastas com registros dos Territórios Brincantes Externos organizadas no NEIM Doralice Teodora Bastos, entre os anos de 2019 a 2023.



Fonte: Acervo do NEIM Doralice Teodora Bastos / Registro fotográfico do pesquisador (2025).

Dentre os documentos analisados, destacamos uma pasta elaborada no 2º ciclo de 2022, que estabelece uma relação direta entre os Territórios Brincantes Externos e excertos do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa articulação evidencia a intencionalidade pedagógica da proposta, ao conectar as vivências das crianças nos territórios com os princípios e eixos estruturantes definidos nas orientações curriculares da rede. As imagens a seguir, recortadas desse documento, dão visibilidade a essa relação:

Figura 165 – Pasta do 2º Ciclo de 2022 que relaciona os Territórios Brincantes Externos ao Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

**TERRITÓRIO “EU E A CASA”**  
2º CICLO

Incluir, nos materiais dispostos nos espaços da creche, elementos oriundos de diferentes culturas (de outras comunidades, outros países, outros povos) de modo que as crianças possam mexer, explorar, inventar possibilidades de uso, descobrir sua materialidade, etc. É importante que o conjunto desses elementos possa dar visibilidade à diversidade étnica, cultural, de forma a enunciar visual e materialmente a condição da heterogeneidade  
(CURRÍCULO EDUCAÇÃO INFANTIL/RMEF)

**TERRITÓRIO “EU E A CASA”**  
2º CICLO

**TERRITÓRIO “EU E A CASA” 2º CICLO**

Pesquisar sobre as tradições culturais, de origem afro-brasileira, indígena, européia, oriental, dentre outras, para conhecer novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra  
(CURRÍCULO EDUCAÇÃO INFANTIL/ RMEF)

**TERRITÓRIO “MOVIMENTO”**  
2º CICLO

**TERRITÓRIO “MOVIMENTO”**  
2º CICLO

Planejar tempos e espaços que possibilitem às crianças explorar e conhecer as possibilidades e os limites de seu corpo em brincadeiras como subir, escalar, balançar, escorregar, correr.  
(CURRÍCULO EDUCAÇÃO INFANTIL/RMEF)

**TERRITÓRIO “MOVIMENTO” 2º CICLO**

Promover a liberdade de movimentos, para que as crianças possam explorar os espaços por meio do corpo e dos sentidos, incentivando a percepção nestes espaços.  
(CURRÍCULO EDUCAÇÃO INFANTIL/RMEF)

**TERRITÓRIO “MOVIMENTO”**  
2º CICLO

Desafiar as crianças a ampliem seus movimentos, equilíbrio e coordenação, organizando propostas e disponibilizando materiais: planos inclinados, traves, troncos, filetes de madeira, assim como estruturas para subir, escalar, saltar.  
(CURRÍCULO EDUCAÇÃO INFANTIL/RMEF)

Fonte: Acervo do NEIM Doralice Teodora Bastos / Registro fotográfico do pesquisador (2025).

Também merecem destaque as exposições nos corredores da unidade, nas quais fotografias, desenhos e textos das crianças ganham visibilidade em painéis e murais. Essas mostras materializam a memória coletiva da experiência e transformam os espaços em lugares de diálogo entre crianças, famílias, profissionais e visitantes. São registros que ampliam a circulação das narrativas e reafirmam o valor das experiências como campo de conhecimento e pertencimento.

Na sequência, apresentam-se registros de 2023 referentes a exposições compostas por imagens e desenhos produzidos pelas crianças no contexto do Território "Meu Quintal". Essa proposta, entre outros objetivos, buscava valorizar o universo dos insetos, incentivando a observação, a curiosidade e o encantamento com a natureza. As imagens a seguir integram a exposição intitulada *Um pouco do vivido no Território Meu Quintal*:

Figura 166 – Exposição: Um pouco do vivido no Território Meu Quintal



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, referente a maio de 2023

Figura 167 – Exposição: Um pouco do vivido no Território Meu Quintal



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, referente a maio de 2023

Figura 168 – Exposição: Um pouco do vivido no Território Meu Quintal



Fonte: Acervo fotográfico Neim Doralice Teodora Bastos, referente a maio de 2023

Com o intuito de aproximar as/os leitoras/es a conhecerem os corredores da unidade educativa, disponibiliza-se a seguir um QR Code com acesso a um vídeo que documenta uma exposição realizada nos corredores do NEIM Doralice Teodora Bastos, do primeiro ciclo de 2022. A mostra valorizou imagens, registros e reflexões construídas coletivamente pelas/os profissionais da unidade, evidenciando os processos vividos pelas crianças e os sentidos atribuídos às experiências nos territórios:

Figura 169 – Exposição fotográfica 1º ciclo de Territórios Externos de 2022



VÍDEO EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA 1º CICLO DE  
TERRITÓRIOS BRINCANTES ANO DE 2022

Fonte: criado pelo próprio autor, 2025

Outro tipo de registro recorrente na unidade são as mini-histórias<sup>22</sup>, relatos breves elaborados por docentes a partir da observação sensível do cotidiano. Nelas, pequenos gestos, expressões e descobertas das crianças se transformam em fragmentos narrativos que expressam a escuta atenta e o olhar poético das/os profissionais. Tais registros, ao mesmo tempo pessoais e coletivos, aproximam o fazer pedagógico da dimensão estética e interpretativa da experiência.


<sup>22</sup> As mini-histórias foram apresentadas ao NEIM Doralice Teodora Bastos pela necessidade de buscar diferentes formas de valorizar o vivido pelas crianças da unidade. O conceito surge das pesquisas do educador espanhol David Altimir e é desenvolvido no Brasil por Paulo Fochi (2015), em sua obra *Afinal, o que fazem os bebês no berçário?* Essas histórias constituem-se como “breves relatos sobre a comunicação, a autonomia e o saber-fazer dos bebês nas relações e compartilhamentos das crianças” (p. 95).

A seguir, apresenta-se uma mini-história produzida em 2025, no contexto dos Territórios Brincantes, como forma de ilustrar a intencionalidade dos registros que emergem da escuta atenta e da observação do cotidiano das crianças.

Figura 170 – Mini história “Em obras” - grupo G5\6B vespertino

**“Em obras” no brincar**

Thallana vestiu luvas, colocou os óculos de proteção, pegou os canos de PVC, algumas madeiras e posicionou a placa de “Em obras”. Com seriedade e muita concentração, avisou: “Vou consertar o cano de tubulação.” Durante um bom tempo, ela se dedicou a encaixar os canos, observar, mexer e remexer, como uma verdadeira trabalhadora em ação. Depois de muito envolvimento, foi até as professoras e, com um ar tranquilo, disse: “Hoje eu não consegui terminar o serviço, amanhã eu volto pra terminar.” E assim, deixou sua “obra” e saiu para brincar de outra coisa. O momento revelou autonomia, imaginação e a construção de uma narrativa cheia de sentido para Thallana, onde o brincar é também trabalho, planejamento e faz de conta.



Protagonista: Thallana - Grupo 5/6B Vespertino  
NEIM Doralice Teodora Bastos - Professoras: Márcia Eliza, Ana Paula, Andréa - Março 2025

Fonte: Drive na unidade, 2025

Os Relatórios de Vivências, produzidos semestralmente, constituem outro importante documento institucional. Neles, as/os docentes registram e interpretam as experiências, aprendizagens e relações das crianças ao longo do tempo, articulando dimensões individuais e coletivas do desenvolvimento das crianças. Esses relatórios evidenciam a intencionalidade pedagógica da unidade e reafirmam a importância do acompanhamento contínuo e sensível, conforme orientam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e as *Orientações Curriculares da Rede Municipal de Florianópolis* (2022) que reitera:

As narrativas de cada criança são singulares e expressam as relações vividas e constituídas por ela com o acompanhamento contínuo das docentes, por isso não podemos seguir modelos que engessam as dinâmicas vividas. Observar e apreender o valor das sutilezas presentes nas vivências em um contexto relacional de expressões e de escuta sensível e peculiar das narrativas potencializa a elaboração de relatórios de vivências, de modo que

revelam como a criança interpreta o mundo à sua maneira (Florianópolis, 2022, p. 326).

Com a intenção de valorizar esse relatório, apresentaremos dois Relatórios de Vivências referentes ao primeiro semestre de 2025, de uma criança, de dois grupos diferentes, dessa unidade educativa. Cabe destacar que a elaboração desses relatórios é uma responsabilidade compartilhada entre as/os profissionais de cada grupo de atuação - professoras/es de Educação Infantil, professoras/es auxiliares, auxiliares de sala e professor/a de Educação Física - que, em conjunto, devem articular a escrita desse importante documento. A escolha desses registros busca dar visibilidade a como as/os profissionais percebem e reconhecem as experiências e interações das crianças, evidenciando suas singularidades e modos de participação. No contexto desta pesquisa, o foco recai sobre como essas narrativas docentes revelam a presença, e a maneira como se configuram, as relações das crianças nos diferentes Territórios Brincantes, permitindo compreender de que modo a proposta coletiva se expressa e se materializa no cotidiano educativo.

Na sequência, disponibilizamos, por meio de QR Codes, dois Relatórios de Vivências referentes ao primeiro semestre de 2025: um do Grupo G2 Vespertino e outro do Grupo G4B Matutino.

Figura 171 – Relatórios de Vivências 2025 – Grupos G2 e G4B



Fonte: Drive da unidade NEIM Doralice Teodora Bastos (figura organização do autor, 2025).

O Relatório de Vivências do Grupo G2 Vespertino evidencia como a proposta dos Territórios Brincantes se manifesta no cotidiano das crianças pequenas. As descrições ressaltam experiências de inserção, brincadeiras simbólicas, jogos coletivos e o contato com diferentes materialidades (areia, terra, instrumentos musicais, pinhas, conchas, farinha), mostrando que os espaços organizados, especialmente no *Território Eu Pequeno*, dialogam com as indagações, curiosidades e especificidades das crianças bem pequenas e refletem a qualidade das relações estabelecidas. As vivências narradas, especialmente as de Maria Luna, revelam o engajamento das crianças em descobertas, criações e interações, ampliando suas experiências de forma sensível e investigativa.

Já o Relatório de Vivências do Grupo G4B Matutino demonstra como a proposta dos Territórios Brincantes se articula à organização cotidiana e às experiências das crianças em diferentes espaços. As descrições destacam o processo de inserção, a construção de vínculos afetivos e a ampliação da autonomia de Caio, evidenciando como territórios como o *Laboratório das Águas*, o *Pequenos Construtores* e o *Jardim de Encantos* favoreceram investigações, descobertas e brincadeiras simbólicas. O documento aponta que as interações de Caio com os materiais, com os pares e a natureza impulsionam tanto o desenvolvimento da linguagem e da imaginação quanto a exploração sensorial e corporal, reafirmando o brincar como eixo estruturante das experiências infantis.

Percebe-se, ainda, uma intencionalidade pedagógica na preparação dos espaços para dialogar com as demandas das crianças e incentivar sua criatividade e curiosidade. Os relatórios de vivências valorizam o protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos que transformam os ambientes em territórios de investigação e convivência. Nesse sentido, evidenciam que a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* é compreendida pelas profissionais como fundamental para a ampliação das experiências, a consolidação de vínculos e a construção de conhecimentos significativos.

A análise conjunta dos dois Relatórios de Vivências, de grupos em diferentes idades, permite perceber como os Territórios Brincantes se consolidam como estruturantes do cotidiano, oferecendo possibilidades de relações que ampliam, qualificam e diversificam as experiências das crianças. Enquanto no Grupo G2 as narrativas evidenciam descobertas iniciais, marcadas pelo acolhimento, pela exploração sensorial e pela inserção nos ambientes internos e externos no *Território Eu Pequeno*,

no Grupo G4B observa-se o fortalecimento da autonomia, da linguagem e da imaginação em territórios que favorecem investigações mais complexas e simbólicas. Em ambos os casos, as crianças aparecem em diálogo constante com os espaços e materialidades, o que mostra que a proposta é entendida pelas/os profissionais como essencial para a construção de vínculos, a diversidade das experiências e a consolidação de conhecimentos e de aprendizagens significativas na infância.

Assim, os diferentes documentos, registros e memórias analisados neste estudo configuram-se como materialidades que dão forma, visibilidade e permanência à *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Mais do que simples instrumentos administrativos, são suportes de memória e reflexão, que traduzem o pensamento pedagógico do coletivo, revelando como a experiência foi se consolidando e se renovando com o passar do tempo.

Ao compreender esses registros como modos de narrar o vivido, reafirma-se a potência dos Territórios Brincantes como campo de formação docente, de valorização da infância e de construção de uma pedagogia coletiva que se ancora na escuta, no diálogo e no direito das crianças de participar, conviver, imaginar e conhecer o mundo a partir das experiências que constroem na Educação Infantil, reconhecida como espaço de cultura, de relações e de ampliação de saberes.

Por fim, a análise da dimensão pedagógica da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* permitiu evidenciar que sua constituição se ancora em escolhas coletivas que valorizam as singularidades e articulam fundamentos conceituais, organizacionais e pedagógicos nas diferentes ações educativas com as crianças. Os princípios, documentos e práticas analisados revelam que a proposta se organiza não apenas como gestão de espaços e tempos, mas como uma concepção educativa sustentada pela intencionalidade de uma Educação Infantil ancorada no direito das crianças e pelo compartilhamento docente. Nesse movimento, reafirma-se o compromisso da unidade em construir um cotidiano que valoriza o brincar, as interações, a experimentação e a e o acesso a uma multiplicidade de linguagens como experiências constitutivas da infância.

Retomando o problema e os objetivos desta pesquisa, observa-se que a investigação sobre a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* possibilitou compreender como essa proposta vem se consolidando historicamente, ganhando forma organizacional e se fortalecendo, pedagogicamente, na dinâmica da

Educação Infantil. A ênfase em contextualizar sua trajetória e em dar visibilidade, especialmente por meio de registros imagéticos, às dimensões que a sustentam evidencia a relevância dessa experiência como campo fértil para pensar uma docência que se organiza de maneira coletiva e relacional. Esse percurso abre caminhos para reconhecer nos Territórios Brincantes não apenas uma metodologia de trabalho, mas uma *pedagogia da infância* marcada pela cooperação e pela partilha de saberes e responsabilidades, articulados com os cuidados e os direitos das crianças, compreendidas enquanto construtoras de culturas (Sarmiento, 2003).

## CONSIDERAÇÕES (PERGUNTAS) FINAIS

Quando nasce uma pergunta, nasce com ela o desejo de caminhar pela vida. Quando eu me perguntei “de onde nascem as perguntas?” nasceu em mim a vontade de caminhar pelo mundo atrás da resposta.

Alexandre Coimbra Amaral

Não poderia iniciar as considerações finais sem reafirmar o compromisso que tenho com as perguntas. Começo dizendo: “*quando nasce uma pergunta, nasce com ela o desejo de caminhar pela pesquisa*”. Pode parecer um atrevimento ter rabiscado essa poética acima, mas tamanha petulância se dá no sentido de valorizar o quanto as perguntas foram determinantes neste estudo, pois, de certa forma, nos guiaram até aqui. Perguntar, ao longo desta pesquisa, foi mais do que uma estratégia investigativa, foi um modo de caminhar, de refletir, de acolher o inesperado e de dar visibilidade às tramas do cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos. Caminhar de mãos dadas com as perguntas foi uma maneira de revelar o vivido e de compreender a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

Cabe ressaltar que não se trata, contudo, de desvalorizar as respostas. Ao longo do percurso desta pesquisa, tornou-se evidente que perguntar e responder são movimentos complementares. As respostas são fundamentais, pois é a partir delas que compreendemos o sentido diante do que se apresenta, e é também por meio delas que as perguntas ganham novas formas e significados. De certa forma, este percurso de escrita configurou-se como uma dança entre perguntas e respostas, que ajudaram a narrar o caminho tecido por diferentes profissionais que, de forma compartilhada, a partir de 2017, decidiram construir uma proposta coletiva voltada a orientar e reformular as relações educativo-pedagógicas dessa unidade educativa.

Retomamos, então, a pergunta que moveu este estudo: *Como se constitui a Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes e quais aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos caracterizam essa proposta coletiva na Educação Infantil?* Essa indagação sustentou o fio que costurou cada capítulo, conduzindo o olhar investigativo em direção àquilo que se formou no entrelaçamento de ações, reflexões, tempos e relações que configuram esse coletivo.

A partir dessa indagação, delineou-se o problema de pesquisa e traçaram-se os objetivos que orientaram todo o percurso investigativo: compreender a constituição da Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes, vivenciada no NEIM Doralice Teodora Bastos, desvelando seus fundamentos históricos, organizacionais e pedagógicos na Educação Infantil. Para alcançar tal propósito, estabeleceram-se dois objetivos específicos: circunstanciar a experiência dos Territórios Brincantes, destacando sua construção histórica e o processo de estruturação enquanto proposta coletiva, e aprofundar a compreensão dos fundamentos pedagógicos que orientam e sustentam essa organização.

Esses objetivos delinearão o percurso e a coerência deste estudo, desenvolvido em permanente diálogo entre o vivido e o refletido, entre o que se mostra e o que se esconde nas tramas do cotidiano educativo. A pesquisa, portanto, não buscou congelar o movimento da experiência, mas dar visibilidade ao processo coletivo que, há anos, vem sendo tecido no NEIM Doralice Teodora Bastos, espaço onde a docência se constrói em “relação ampliada” e o fazer pedagógico se alimenta da presença e da escuta entre crianças e profissionais. Esses direcionamentos mantiveram a pesquisa fiel à sua essência: compreender o vivido em profundidade, valorizando as experiências que emergem do cotidiano, do chão das práticas e das reflexões coletivas, reconhecendo a potência e a autoria de uma docência compartilhada na Educação Infantil.

Como parte da delimitação da problemática, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, com o objetivo de compreender como diferentes pesquisas vêm abordando as organizações pedagógicas coletivas na Educação Infantil. As dissertações e teses analisadas revelam contribuições significativas para o debate sobre ações de colaboração docente, ao evidenciarem experiências que buscam articular coletividade, democracia e partilha nas relações educativas. Entretanto, também indicam lacunas importantes, especialmente no que se refere à compreensão de propostas que estruturam planejamentos coletivos integrados e abrangentes, envolvendo toda a unidade educativa e diferentes grupos de crianças. Em sua maioria, os estudos concentram-se em experiências pontuais de parceria entre profissionais, o que reforça a necessidade de aprofundar investigações sobre modelos mais amplos e sistematizados de docência, nesse caso numa dimensão ampliada das relações. Nesse horizonte, esta pesquisa busca avançar no campo ao resgatar e analisar a trajetória histórica dos Territórios Brincantes, revelando, por meio de registros,

documentos e imagens, como essa organização pedagógica coletiva se consolidou e ganhou sentido no cotidiano do NEIM Doralice Teodora Bastos.

Para dar forma a esse movimento investigativo, foi preciso trilhar um percurso metodológico coerente com a natureza da proposta estudada, reconhecendo que compreender uma organização pedagógica coletiva exigia resgatar uma história, mergulhar em sua complexidade e reconhecer, nas relações que a sustentam, os movimentos e os sentidos que se produzem e se renovam cotidianamente. O estudo assumiu, assim, uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e configuração em estudo de caso, orientada pelo desejo de compreender o fenômeno em sua profundidade e nas múltiplas dimensões que o constituem, valorizando as histórias, as relações e os fundamentos pedagógicos que dão forma à proposta e aos sentidos produzidos coletivamente.

A escolha por esse delineamento metodológico foi sustentada pela compreensão de que somente uma pesquisa qualitativa, atenta aos contextos e às relações que atravessam os documentos, as observações e os registros imagéticos, seria capaz de apreender a complexidade e os sentidos produzidos no cotidiano educativo.

Foi nesse encontro que se delineou o contexto investigado: o NEIM Doralice Teodora Bastos, localizado em Canasvieiras, no norte da Ilha de Florianópolis (SC), pertencente à Rede Municipal de Educação Infantil. Esse espaço constituiu-se como o território desta investigação e análise. A proposta dos Territórios Brincantes, desenvolvida desde 2017, foi compreendida não apenas como uma experiência pedagógica específica, mas como um processo coletivo de organização, reflexão e criação que atravessa tempos, espaços e sujeitos da unidade educativa. Nos últimos anos, essa proposta ganhou relevância por meio de ações diferenciadas, especialmente na organização dos espaços, nos planejamentos coletivos e nas práticas educativo-pedagógicas articuladas para os diferentes grupos de crianças.

Para dar concretude à investigação, definiram-se procedimentos capazes de captar a proposta em sua densidade cotidiana e em suas dimensões histórica, organizacional e pedagógica. Foram mobilizados três eixos principais: i) a análise de documentos institucionais (Projetos Político-Pedagógicos, projetos de gestão, planejamentos coletivos, relatórios de vivências, informativos dos Territórios Brincantes, atas e avaliações semestrais), que possibilitaram compreender o percurso histórico e os modos de estruturação da proposta; ii) a observação direta de aspectos do

cotidiano, realizada de modo complementar, cuidadoso e participativo, voltada a reconhecer os processos coletivos e movimentos de docência compartilhada e; iii) o uso de registros fotográficos, que, articulados aos demais procedimentos, contribuíram para ampliar o olhar analítico sobre o contexto estudado. A definição e a articulação desses procedimentos dialogam com as contribuições de autoras/es que discutem a pesquisa qualitativa e o uso de múltiplas fontes de dados na educação, como Cellard (2008), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Le Goff (2013), Lüdke e André (1986), Minayo (2008), Flick (2009), Gatti (2005), Ostetto (2018), Kossoy (2001), Silva (2012), Sontag (1986) e Geertz (1989), cujas reflexões ajudaram a orientar o olhar analítico desta investigação.

Destacamos, nesta pesquisa, o papel da fotografia enquanto recurso metodológico, por sua capacidade de ampliar o olhar investigativo e revelar dimensões sensíveis dessa experiência. Consolidou-se como um eixo expressivo e analítico, contribuindo para dar visibilidade a aspectos históricos, organizacionais, estéticos, relacionais e materiais da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*.

Ao documentar o cotidiano da unidade, as imagens funcionaram como linguagem de observação e interpretação, registrando gestos, interações e composições espaciais que expressam a docência conjunta e a organização coletiva do trabalho pedagógico. Assim, o olhar fotográfico não apenas complementou as análises documentais e observacionais, mas também ampliou a compreensão sobre o modo como a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* se constrói e se renova cotidianamente.

A organização e a interpretação dos dados fundamentaram-se na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Franco (2003), pela sua capacidade de articular descrição e interpretação, possibilitando compreender os significados explícitos e implícitos presentes nos registros. As categorias de análise foram definidas a priori, em consonância com os objetivos da pesquisa, estruturando-se em duas dimensões principais: *histórica e organizacional e pedagógica*. Essa estrutura analítica orientou todo o processo de leitura, sistematização e reflexão, permitindo evidenciar os fundamentos, as formas de organização e as concepções pedagógicas que sustentam a proposta coletiva.

A condução deste estudo foi atravessada por uma postura ética e reflexiva, coerente com o compromisso de respeito às pessoas e aos contextos envolvidos.

Considerando a condição do pesquisador como membro da unidade educativa, reconheceu-se que a familiaridade com o campo trouxe contribuições significativas para a compreensão da proposta, ao mesmo tempo em que exigiu um constante exercício de estranhamento e distanciamento analítico. As ações foram orientadas pela prudência e pelo cuidado com a exposição dos sujeitos, e as imagens utilizadas seguiram as autorizações institucionais do NEIM Doralice Teodora Bastos, que anualmente solicita às famílias o consentimento para o uso de registros fotográficos em produções pedagógicas e acadêmicas. Ainda assim, a seleção das fotografias pautou-se por escolhas éticas e estéticas que privilegiam o coletivo, as materialidades e as interações pedagógicas, evitando a identificação direta dos sujeitos.

A coerência entre os procedimentos, as escolhas éticas e os objetivos da investigação sustentou a construção de um percurso metodológico sensível às particularidades da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. A articulação entre documentos, observações e registros fotográficos permitiu compreender o modo como essa proposta foi se constituindo ao longo do tempo, revelando aspectos de sua história, de sua estrutura organizacional e de seus fundamentos pedagógicos. Embora as análises tenham sido organizadas em duas dimensões - *histórica e organizacional e pedagógica* -, reconhece-se que esses campos se entrelaçam e se alimentam mutuamente, pois a realidade investigada é viva, relacional e atravessada por múltiplos sentidos. Essa organização buscou favorecer o delineamento da escrita e a leitura dos achados, sem perder de vista o caráter integrado e dinâmico da proposta. Encerrada essa etapa, passamos à síntese dos principais achados da pesquisa, nas quais se evidenciam as compreensões construídas a partir do material analisado.

As análises realizadas neste estudo foram organizadas em duas dimensões principais, *histórica e organizacional e pedagógica*, definidas como caminhos de compreensão do fenômeno investigado. Mais do que delimitar categorias, essas dimensões expressam processos conceituais, organizativos e relacionais de um coletivo que se move a partir de um compromisso com a educação e com a infância. Nelas se entrelaçam tempos, espaços e ações que, ao serem examinados, revelam compreensões construídas a partir do material empírico e das experiências vividas no contexto dos Territórios Brincantes. Na intenção de conferir maior profundidade e densidade às análises, essas dimensões foram tecidas em diálogo com autoras e autores que auxiliam

a problematizar o vivido e a iluminar as dinâmicas compartilhadas que sustentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nesse horizonte de reflexão, o estudo também se apoia em uma concepção de educação compreendida como ato emancipatório e como experiência ética, reflexiva, relacional e (trans)formadora. Autores como Paulo Freire (1996), Madalena Freire (1997, 2003), Larrosa (2014) e Nóvoa (2017, 2019, 2022) inspiram uma visão formativa que se funda na participação, na liberdade e na experiência humana e sensível, reconhecendo na docência um exercício de criação e de compromisso com o outro. Nessa mesma direção, as reflexões de Rocha (1998, 2011), Ostetto (2017, 2000), Kramer (2002, 2003), Barbosa (2013) e Buss-Simão (2012), entre outros, contribuem para o campo de uma Pedagogia da Infância, perspectiva que entende a infância como categoria, histórica, social e cultural, reconhece as crianças como produtoras de culturas e a docência como uma prática de mediação, comprometida com o adensamento das experiências e com a construção de sentidos no encontro entre adultos e crianças. Somam-se a essas contribuições os estudos de Corsaro (2011), Sarmento (2002, 2004) e Ferreira (2004), que, a partir da Sociologia da Infância, reforçam a compreensão das crianças como sujeitos de direitos e de cultura, ampliando a leitura sobre suas formas de participação e agência nos contextos educativos.

A partir do referencial teórico e das dimensões analíticas delineadas, emergem os principais achados desta pesquisa. Na *dimensão histórica e organizacional*, destacam-se os movimentos que marcaram a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, evidenciando como a experiência se estruturou coletivamente ao longo do tempo e se consolidou como uma forma singular de organização pedagógica coletiva. As análises dessa dimensão revelam o entrelaçamento entre história, fundamentos, gestão e ação docente, mostrando que a força dessa organização reside justamente na construção compartilhada de seus princípios éticos, estéticos e políticos, e nos modos de fazer que sustentam as relações educativo-pedagógicas cotidianas. Tal percurso reafirma o compromisso da proposta com os direitos das crianças, especialmente com o direito de brincar e de interagir, eixos que se mostraram fundantes e estruturantes na constituição e no fortalecimento dessa proposta coletiva desenvolvida no NEIM Doralice Teodora Bastos nos últimos anos.

A análise da *dimensão histórica e organizacional* evidencia que o ano de 2017 marca o início da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, que nasce

do desejo de um grupo de profissionais, alinhado a uma nova gestão, capaz de mobilizar o coletivo em torno do propósito de reorganizar tempos, espaços e relações no cotidiano da unidade educativa.

O surgimento dessa proposta revelou uma resposta colaborativa aos desafios vividos nas práticas diárias, especialmente no que se refere à garantia do direito das crianças ao brincar, a interagir com seus pares, à ampliação das experiências e à necessidade de consolidar um trabalho docente compartilhado, tanto por coerência quanto por necessidade levantada pelo coletivo. Independentemente das fragilidades, desafios e ajustes necessários nesse processo, o que se destaca é a atitude política, ética e estética de um coletivo que, movido por um olhar cuidadoso e comprometido com os direitos das crianças, buscou construir coerência entre seus princípios e suas práticas. O início dessa construção foi marcado por desconfortos e tensões, mas também por movimentos de coerência e de afirmação de uma docência comprometida com a infância.

As primeiras reflexões e ações ainda se apresentavam de modo experimental, mas já indicavam um propósito ético e formativo: repensar a organização pedagógica a partir das crianças, reconhecendo nelas o ponto de partida e de chegada de todo o processo educativo. Mesmo diante dos avanços legais e conceituais do campo da Educação Infantil, as dificuldades enfrentadas evidenciam os desafios concretos vividos no cotidiano, reafirmando a tensão entre regulação e emancipação já anunciada por Rocha (2011). Assim, a proposta emerge como um movimento que busca ressignificar o cotidiano, articulando o fazer docente a ações mais participativas, reflexivas, estéticas e criativas, voltadas à criação de contextos que favorecessem experiências significativas aos diferentes grupos de crianças da unidade. Esses primeiros anos foram sendo costurados no esforço de ir além de um projeto pontual, constituindo-se como uma organização pedagógica capaz de estruturar e orientar o trabalho do NEIM Doralice Teodora Bastos. Tamanho desafio só poderia prosperar se fosse, de fato, coletivo, participativo e democrático.

As análises também evidenciam o papel central da gestão na consolidação e sustentação da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, especialmente nos anos iniciais de sua construção. A gestão atuou como eixo político-pedagógico capaz de mobilizar o coletivo docente, estabelecendo pontes entre as/os diferentes profissionais, garantindo espaços de escuta e diálogo e assegurando coerência entre as

intenções e as ações. Sua postura formadora e articuladora instigou reflexões coletivas e fortaleceu o sentimento de pertencimento das/os profissionais à proposta. Desde o início, buscou-se consolidar uma gestão participativa e democrática, pautada na corresponsabilidade e na tomada de decisões coletivas, em que as reuniões pedagógicas, os momentos de planejamento e as formações internas se tornaram estruturantes para o desenvolvimento e a continuidade do trabalho.

Mesmo diante dos desafios, especialmente da escassez de tempo para articular o coletivo da unidade, essa gestão teve a coragem de mexer em questões estruturais da unidade educativa, tornando possíveis novas formas de organização do trabalho docente e sustentando processos de formação que reafirmaram o compromisso com os direitos das crianças. A equipe gestora teve papel essencial na mediação de tensões e na sustentação do diálogo em momentos de incerteza, possibilitando o amadurecimento coletivo e o fortalecimento dos princípios que sustentam a proposta. A continuidade e a vitalidade da experiência ao longo dos anos também se vinculam ao comprometimento da gestão, que garantiu a manutenção dos tempos de planejamento coletivo e dos espaços de formação interna. Ao resgatar essa trajetória, reafirma-se a importância da escolha de diretoras/es na Rede Municipal de Educação, função que se mostrou fundamental para a continuidade do projeto educativo e para a participação da comunidade educativa nesse processo. Em um cenário em que as políticas públicas, muitas vezes, fragilizam os espaços de articulação e formação coletiva, a experiência do NEIM Doralice Teodora Bastos mostra que a gestão participativa se constitui como uma forma de resistência, sustentando ações democráticas e fortalecendo o direito de crianças e profissionais à escuta e à construção conjunta dos processos educativos no cotidiano.

Outro elemento fundamental que emerge das análises é o caráter formativo da proposta, compreendido como dimensão central e contínua no processo de construção da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. A formação se fez presente em diferentes momentos e formatos dentro da própria unidade educativa, nos grupos de estudo, nas reuniões pedagógicas e nas formações descentralizadas, que possibilitaram conhecer outras propostas, instituições e ampliar horizontes de reflexão. Essa dinâmica formativa apareceu em documentos institucionais, como projetos de gestão, informativos, pautas, atas e avaliações internas, nos quais se evidencia a responsabilidade assumida pelo coletivo em relação ao seu próprio percurso de

desenvolvimento profissional. Trata-se de um movimento que dialoga, como já foi citado, com as reflexões de Nóvoa (1991), ao destacar a importância da formação continuada realizada no interior das instituições educativas como caminho possível para a transformação das práticas docentes. Esse processo de estudo e reflexão permitiu a construção de novos olhares sobre as relações educativo-pedagógicas da unidade, especialmente no sentido de desconstruir uma docência que, por vezes, tende a se tornar individualizada, abrindo espaço para uma docência mais colaborativa, consciente e integrada a uma dinâmica coletiva.

A análise dessa dimensão evidencia também dois importantes movimentos que marcaram o percurso histórico da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. O primeiro diz respeito à transformação estrutural da unidade, com um intenso processo de reorganização dos espaços e das materialidades, que culminou em novas formas de ocupação e uso dos ambientes, inclusive com a aquisição de um contêiner, que ampliou as possibilidades de organizar as materialidades, fundamental para o planejamento coletivo. O segundo movimento refere-se à uma ampliação conceitual, que envolveu a diversificação do olhar sobre aspectos fundamentais da Educação Infantil, como o planejamento, o brincar, a estética e as linguagens, compreendidas tanto como cultura e conhecimento, quanto como valorização da expressão das crianças. Essa trajetória revela uma densidade teórica e formativa que buscou desconstruir a lógica da atividade fragmentada, reafirmando uma concepção de infância centrada na experiência, na sensibilidade e na criação. Observa-se, ainda, um diálogo permanente com os documentos orientadores da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, que se expressa na coerência entre as ações e os princípios que fundamentam a proposta.

A análise também evidencia a relevância do planejamento coletivo como elemento central na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*. Mais do que um instrumento de organização, o planejamento se constitui como um espaço de diálogo, partilha e corresponsabilidade, no qual as ideias, saberes e experiências se entrelaçam para sustentar o trabalho cotidiano. É nesse movimento contínuo que o planejamento ganha profundidade e sentido, pois possibilita tanto a construção de propostas mais significativas às crianças quanto o fortalecimento do pertencimento coletivo entre os profissionais. A continuidade desses encontros permite que o olhar do outro incida sobre o próprio fazer, provocando deslocamentos, aprendizagens e novos

modos de compreender a docência. O planejamento coletivo, ao possibilitar a escuta, o debate e a construção conjunta das intenções pedagógicas, torna-se também um espaço formativo, no qual se aprendem modos de pensar, sentir e agir em comum para o exercício da docência. Essa docência relacional ampliada, por consequência, imprimiu nessa unidade educativa relações que passaram a privilegiar ainda mais as diferenças e pluralidades, não apenas entre professoras/es, mas entre as diferentes crianças que viveram e vivem esse contexto.

Nesse cenário, a hora-atividade assume papel essencial, por representar o tempo institucional que viabiliza e sustenta o planejamento coletivo. No NEIM Doralice Teodora Bastos, esse direito foi ressignificado, deixando de ser compreendido apenas como um momento individual de organização do trabalho para se tornar um tempo de estudo, reflexão e criação conjunta. Essa nova forma de vivenciar a hora-atividade rompe com a lógica fragmentada que ainda marca parte das ações na Educação Infantil, conferindo a esse tempo um sentido pedagógico e político: o de fortalecer a docência compartilhada e reafirmar o compromisso com a construção de uma proposta coletiva. De forma mais ampla, o planejamento coletivo se mostrou um caminho para superar desafios cotidianos e garantir ações coerentes e articuladas, possibilitando a continuidade, a ampliação e a diversificação das experiências vividas pelas crianças, especialmente nos espaços externos, reafirmando o direito de brincar, conviver e explorar o mundo de forma desimpedida. Nesse movimento, a docência se constrói como experiência coletiva de educação, cuidado e criação, em que o compromisso com o outro e com o grupo se traduz em ações pedagógicas integradas, sensíveis e potentes.

Ao longo dos anos, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* ultrapassou os limites do NEIM Doralice Teodora Bastos e passou a repercutir de forma significativa na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. O envolvimento comprometido das/os profissionais docentes fez com que essa organização pedagógica coletiva se transformasse em um potente espaço formativo, cuja força reside, justamente, na partilha das experiências e na construção de saberes em comum. A unidade passou a promover e participar de formações, encontros e seminários, nos quais a docência compartilhada e relacional foi apresentada como possibilidade concreta de organização do trabalho pedagógico. Paralelamente, o NEIM passou a receber profissionais de diferentes instituições interessadas/os em conhecer de perto a proposta, fortalecendo uma rede de trocas e aprendizagens entre unidades educativas. Ainda que

não tenha sido possível quantificar o número de formações e visitas realizadas, é possível afirmar que essa circulação de pessoas e ideias reafirma o caráter formativo e transformador da proposta, que se consolidou como referência na Rede de Educação de Florianópolis, pela coerência entre seus princípios e suas ações, e pela potência de inspirar outras experiências coletivas na Educação Infantil.

A proposta dos Territórios Brincantes configura-se como uma organização pedagógica coletiva, planejada e sustentada por diferentes profissionais docentes, que assumem, de forma compartilhada, a responsabilidade de criar contextos significativos para as crianças. Estruturada em uma lógica articulada, composta pelos *Territórios Externos, Internos e (In)visíveis*, a proposta assegura continuidade, coerência e variedade às vivências das crianças, evidenciando que o trabalho coletivo não se restringe à divisão de tarefas, mas se constitui como um modo de pensar e viver a docência.

Nos *Territórios Externos*, todas as crianças da unidade compartilham os mesmos espaços e tempos de brincadeira, experimentação e convivência. Essa circulação entre diferentes grupos etários amplia as possibilidades de interação nas quais o corpo, o movimento e a natureza tornam-se elementos fundamentais da experiência educativa. Organizados em ciclos de aproximadamente três semanas, esses territórios são planejados de forma colaborativa durante a hora-atividade, ganhando forma na montagem e desmontagem cotidianas que expressam o caráter estético e efêmero da proposta. A mediação conjunta, de diferentes docentes, confere a esses espaços um sentido formativo e relacional, em que o coletivo se torna o verdadeiro território de educação e cuidado e elaborações pedagógicas.

Os *Territórios Internos*, por sua vez, constituem a continuidade e o aprofundamento das experiências das crianças. Neles, as salas de referência são concebidas como ambientes vivos, nos quais o cotidiano se constrói em diálogo com as curiosidades e expressões. A docência se organiza de modo sensível e atento, reconhecendo o espaço como interlocutor das relações, das brincadeiras, de ampliação e diversificação das linguagens e das ações de educação e cuidado. Ainda assim, a ausência de tempos comuns de planejamento entre profissionais do mesmo grupo se apresenta como um desafio, pois limita o potencial de articulação e de partilha das intenções pedagógicas. Já os *Territórios (In)visíveis* representam o território inventado pelas próprias crianças, onde emergem gestos de autonomia, imaginação e autoria.

Mesmo sem planejamento formal, esses espaços traduzem uma dimensão ética e poética da infância, reafirmando o direito de as crianças criarem, reinventarem e atribuírem novos sentidos aos tempos e espaços educativos.

Essa forma de organização, embora não altere o papel social e pedagógico das professoras e professores, redefine profundamente a dinâmica da unidade. Ao propor novas formas de dispor o tempo, o espaço e o encontro entre sujeitos, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* transforma o cotidiano em um espaço de corresponsabilidade, configurando uma relação educativa mais dialógica, estética e humanizadora. Nesse movimento, o NEIM Doralice Teodora Bastos afirma-se como um território relacional e formativo que inspira outras formas de viver a Educação Infantil, uma pedagogia em movimento, tecida nas relações, nas experiências e nas resistências cotidianas.

O percurso histórico e organizacional analisado revelou não apenas o processo de construção de uma docência colaborativa, ainda pouco comum na Educação Infantil, mas também como um território de disputa que atravessa a consolidação de uma proposta coletiva. Ao narrar o modo como se deu a constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, tornou-se evidente que a educação é, antes de tudo, um território político, permeado por tensões, resistências e permanentes negociações. A cada ano, novas conquistas foram sendo acompanhadas por desafios que exigiram ressignificações constantes, reafirmando o compromisso ético e coletivo de manter viva a proposta, mesmo diante da falta de poio e das mudanças nas políticas públicas e nas condições institucionais.

Entre esses desafios, destacam-se a redução do tempo destinado às reuniões pedagógicas, o não reconhecimento das auxiliares de sala enquanto profissionais docentes do quadro do magistério e, portanto, sem acesso à hora-atividade, a descontinuidade da função de coordenação, que foi decisiva para a articulação pedagógica e o diálogo com a supervisão, e as transformações no atendimento das crianças, que passou de integral para parcial. Essas alterações impactaram diretamente a dinâmica da unidade, ampliando o número de crianças e a carga de trabalho docente, multiplicando registros, avaliações e demandas. Mais do que mudanças administrativas, esses processos revelam as disputas em torno do tempo e do sentido da Educação Infantil, pois restringem o espaço do brincar, da continuidade das relações e da construção de vínculos, afetando a qualidade das experiências educativas. Assim,

compreender a trajetória da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* é também reconhecer a resistência de um coletivo que, mesmo diante das adversidades, reafirma diariamente a potência do trabalho compartilhado e o compromisso com uma *pedagogia da infância* sensível, ética e comprometida com os direitos das crianças.

A experiência da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* demonstra que a qualidade na Educação Infantil depende da garantia de tempos e espaços de compartilhamento, trocas e reflexões coletivas, dimensões que exigem políticas públicas que valorizem a autoria pedagógica das unidades e sustentem processos democráticos de formação, gestão e criação coletiva. O percurso dessa proposta, no entanto, mostra que as políticas educacionais recentes caminham em direção oposta, restringindo tempos, espaços e condições que sustentam o trabalho colaborativo e a docência compartilhada. Essa ausência de respaldo institucional tem enfraquecido, em parte, a continuidade da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* e revelado, o quanto o fortalecimento de práticas coletivas, requer compromisso político e investimento permanente na Educação Infantil. Apesar dessas tensões, o olhar para o cotidiano mostra que as essências da proposta continuam sustentando sua vitalidade e coerência, reafirmando a potência do coletivo na construção de uma *pedagogia da infância*.

A partir da compreensão das essências que estruturam a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, torna-se possível dar visibilidade pedagógica a elementos que revelam sua força e singularidade no cotidiano. Entre eles, destacam-se a observação, o planejamento e o registro, compreendidos como movimentos interdependentes que sustentam o trabalho coletivo e formativo da unidade. No contexto dos Territórios Brincantes, essas ações se articulam de modo a desconstruir práticas isoladas e fragmentadas, transformando-se em processos éticos, reflexivos e compartilhados. O planejamento, os registros e as decisões pedagógicas passam a ser construídos tanto coletivamente como em grupos de profissionais, fortalecendo o diálogo, a corresponsabilidade e o compromisso com as experiências das crianças. Esse modo de organizar o trabalho docente ressignifica o tempo da docência e cria condições para que a reflexão sobre o fazer pedagógico se torne, também, um espaço de aprendizagem, ampliação e formação entre pares.

Nesse sentido, a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, principalmente o planejamento coletivo, também se afirma como um potente espaço de

formação continuada, no qual as trocas entre as/os diferentes profissionais promovem aprendizagens mútuas e ampliam o repertório pedagógico de cada docente. Esses encontros configuram momentos em que se compartilham experiências, modos de olhar para os espaços e materialidades e novas possibilidades de diálogo com as crianças. Ao se responsabilizarem por diferentes planejamentos e por contextos que envolvem grupos heterogêneos de crianças nos *territórios externos*, as professoras e os professores se tornam referências de toda a unidade, fortalecendo vínculos e construindo um sentido ampliado de pertencimento coletivo. Nesses espaços, as experiências se diversificam, as interações se multiplicam e as práticas se tornam mais inclusivas, possibilitando que cada profissional amplie sua compreensão sobre o currículo, sobre as relações e sobre a própria docência.

Entre as essências que sustentam essa organização, o brincar e as interações aparecem como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o brincar e as interações não são compreendidos como atividades ou momentos específicos, mas como modos legítimos de viver, conhecer e se relacionar com o mundo. Ao reafirmar o brincar como forma de expressão e conhecimento, a proposta se alinha à *pedagogia da infância*, centrada nas experiências das crianças e no direito a contextos ricos, estéticos e sensíveis. Trata-se de uma compreensão que resiste à lógica produtivista e à escolarização precoce ainda presentes em parte da Educação Infantil, reafirmando que aprender, para as crianças, é também viver, experimentar e se relacionar com o outro e com o mundo.

Os espaços, as materialidades e a estética configuram-se, nesse contexto, como linguagens pedagógicas que expressam valores, intenções e modos de estar no mundo. Na *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* o espaço não é cenário, mas protagonista das relações educativas. Historicamente, a organização dos espaços na Educação Infantil tem carregado concepções persistentes, muitas vezes associadas a uma lógica funcional, disciplinadora e pouco sensível às experiências das crianças.

A proposta dos Territórios Brincantes, contudo, tem se mostrado capaz de tensionar e ressignificar essas concepções, transformando o espaço em um campo de experimentação e criação. O percurso imagético deste estudo revela, de forma concreta, as transformações estruturais que marcam essa mudança de olhar, com ambientes que se tornam mais abertos, flexíveis e esteticamente intencionais. Os materiais, cuidadosamente escolhidos e dispostos, convidam à experimentação e à invenção,

revelando uma intencionalidade estética que é, ao mesmo tempo, ética e política, de certa forma se compreende que cuidar do espaço é cuidar da infância. Essa coerência entre estética e ética confere à proposta uma força formativa e identitária singular, na medida em que traduz no ambiente os princípios que sustentam a proposta pedagógica. Assim, a beleza, a organização e o cuidado não são acessórios, mas expressões concretas de um modo de compreender a docência, o cuidar e educar e o lugar das crianças no cotidiano educativo.

Os Territórios Brincantes também se configuram como contextos investigativos, nos quais a experimentação e a curiosidade se tornam forças condutoras do processo educativo. Nesses contextos, as crianças são convidadas a explorar e interpretar o mundo por meio da ação, da observação e da relação com os outros, produzindo sentidos a partir das experiências vividas. As diferentes linguagens, compreendidas como formas de conhecimento e de expressão da cultura humana, são assumidas como direito e como meio de ampliar o repertório cultural das crianças, favorecendo o encontro com múltiplas formas de pensar, sentir e representar o mundo. Nessa perspectiva, a proposta dos Territórios Brincantes valoriza as linguagens como caminhos de acesso à cultura e à construção do conhecimento, integrando a um currículo vivo, aberto e não hierarquizado. Em sintonia com os documentos orientadores da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, especialmente os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs), reafirma-se que as aprendizagens se constroem de modo integrado, nas experiências que articulam sujeitos, espaços e tempos em um contínuo movimento de descoberta e criação.

A análise da dimensão pedagógica evidencia também que diferentes documentações ocupam um lugar importante na constituição da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, configurando-se como prática de registro, reflexão e autoria docente. Diversos documentos, como planejamentos, relatórios de vivências, mini-histórias, exposições e informativos, expressam modos de compreender e significar o cotidiano e de construir conhecimento pedagógico a partir da experiência. Mais do que simples instrumentos de registro, esses materiais atuam como dispositivos de memória e de formação, permitindo visibilizar as aprendizagens das crianças e os processos coletivos que sustentam a proposta. A documentação, ao tornar públicas as experiências e os percursos vividos, contribui para a produção de sentido sobre o fazer

docente e para a consolidação de uma pedagogia que se reconhece em suas próprias narrativas, afirmando o caráter autoral das crianças e do grupo de profissionais.

Ao transformar o vivido em memória compartilhada, a documentação permite que as experiências infantis ganhem visibilidade e sentido, fortalecendo o vínculo entre o fazer e o pensar pedagógico. Nos diferentes formatos produzidos, como relatórios de vivências, mini-histórias, planejamentos, informativos e exposições, emergem o olhar sensível das professoras e professores, que encontram na escrita, na fotografia e na escuta instrumentos de formação e autoria. Assim, a documentação também recria a experiência, contribuindo para a consolidação de uma docência reflexiva e coletiva.

Ainda que esta pesquisa tenha se debruçado sobre o percurso histórico, organizacional e pedagógico da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes*, reconhece-se que algumas dimensões poderiam ter sido mais visibilizadas ao longo do processo analítico. A leitura dos registros individuais das crianças, por exemplo, mostrou-se pouco valorizada na sua sistematização, o que limitou uma compreensão mais ampla de suas trajetórias e dos percursos vividos nos *Territórios Internos*. Do mesmo modo, a complexidade e as tensões entre o registro individual e o coletivo, embora perceptíveis nos documentos e nas observações, poderiam ter sido mais evidenciadas como parte das dinâmicas que constituem a memória pedagógica da unidade. O papel das famílias também aparece pouco destacado na proposta, mereceria maior atenção, especialmente no que se refere ao acolhimento, ao diálogo e à participação nas decisões e nos processos formativos que atravessam a proposta. Por fim, aspectos relacionados às condições de trabalho docente, como o tempo destinado ao planejamento, o reconhecimento das auxiliares de sala e a manutenção dos espaços de formação, mesmo identificados no percurso investigativo, poderiam ter sido mais explorados na análise, uma vez que revelam dimensões estruturais que incidem, diretamente, sobre a continuidade e a vitalidade das práticas coletivas.

O percurso analítico realizado ao longo desta pesquisa revelou que compreender a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* é também compreender o próprio movimento de constituir-se em coletivo. As dimensões históricas, organizacionais e pedagógicas se entrelaçam como fios de uma mesma tessitura, na qual o tempo, o espaço e as relações ganham sentido na experiência compartilhada. Cada gesto, registro e planejamento analisado reafirma que a força dessa proposta está menos nas respostas prontas e mais nas perguntas que provoca, nas escutas que produz e nas

relações que sustenta. A trajetória investigada mostra que o fazer pedagógico, quando vivido de forma sensível, democrática e colaborativa, transforma o cotidiano em território de criação, resistência e formação. É nesse entrelaçamento de práticas e sentidos que a pesquisa encontra seu próprio caminho, abrindo espaço para o retorno das perguntas, que moveram esse estudo, e continuam a pulsar, convidando-nos a seguir caminhando, perguntando e, por que não, pesquisando.

Retomar as perguntas e abrir novas possibilidades de pesquisa. Como escreveu Amaral (2025), que ajudou a rabiscar este estudo de poesia, “[...] *as perguntas nascem no meio do caminho, no meio da nossa inquietação entre não saber para onde ir, até chegar a algum lugar. Porque perguntar também é duvidar*”. Reconheço que buscar respostas sobre como se constitui a *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* ampliou ainda mais minha coleção de perguntas. Entre elas, emergem indagações que podem adensar e ampliar o conhecimento sobre essa proposta coletiva e suas diferentes dimensões. Cabe perguntar, quais as contribuições da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* na constituição e na formação dos diferentes profissionais que viveram e vivem essa experiência? De que forma as crianças compreendem, conceituam e ressignificam essa dinâmica relacional que estrutura os Territórios Brincantes?

Para além dessas, atrevo-me, como um perguntador inquieto, a continuar “brincando com a dúvida”, deixando outras indagações que, se provocadas, podem inspirar novos percursos investigativos: como a gestão compreende e vivencia seu papel na consolidação de práticas coletivas e democráticas na Educação Infantil? De que maneira o tempo destinado às reuniões pedagógicas tem sido, efetivamente, utilizado como espaço de formação, reflexão e articulação do coletivo docente? Quais políticas públicas e condições institucionais têm favorecido ou fragilizado a construção de uma docência compartilhada e relacional nas instituições de Educação Infantil? Que ações coletivas as unidades educativas têm desenvolvido para potencializar as interações entre crianças de diferentes idades, e como essas interações expressam modos de ser e conviver na infância? E, por fim, não seria a garantia do brincar e das interações entre diferentes idades justamente uma das especificidades mais potentes da Educação Infantil? Quem articula esse direito? Como, quando e com que frequência essas experiências acontecem de forma intencional e planejada? De certa forma, reconheço que cada pergunta guarda em si muitas histórias possíveis.

Encerrar esta pesquisa é, de certo modo, continuar caminhando entre perguntas. Assim como o percurso que me trouxe até aqui, este encerramento não se propõe a ser um ponto final, mas um novo (re)começo. As perguntas que surgem ao longo do caminho mantêm viva a inquietação que move a docência e a pesquisa, lembrando que compreender é sempre um exercício de escuta, de sensibilidade e de abertura ao outro. Perguntar é, afinal, um modo de permanecer em movimento, de continuar a bordar sentidos no tecido da experiência, reconhecendo que a cada passo novas paisagens se anunciam. A pesquisa, assim como a docência, segue caminhando, entre dúvidas, descobertas e esperanças.

Do ponto de vista formativo e político, esta dissertação reafirma a relevância da *Organização Pedagógica Coletiva Territórios Brincantes* para o campo da Educação Infantil, para a Rede Municipal de Florianópolis e, em especial, para o NEIM Doralice Teodora Bastos. Reconhecer essa trajetória é também afirmar o valor do vivido, das experiências cotidianas e das ações coletivas que constroem, dia após dia, uma pedagogia comprometida com a infância e com os direitos das crianças. Como professor e pesquisador, reafirmo a importância de olharmos para o cotidiano como território de conhecimento, sentimentos, criação e resistência. Os desafios para a consolidação de uma *pedagogia da infância* e para a garantia de uma educação pública de qualidade são muitos, mas podem ser enfrentados quando os coletivos assumem seus territórios como lugar de pertencimento, diálogo e autoria. Territórios que se afirmam participativos, democráticos, compartilhados, sensíveis e humanizados. A docência na Educação Infantil é, e deve continuar sendo, um território de resistência coletiva, mas também um território a ser redescoberto.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: **27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2008, Caxambu. **Anais...** [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://27reuniao.anped.org.br/gt07/t073.pdf>.

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>.

ALVES, Bruna Carolina. Educação infantil como um direito das crianças e de suas famílias. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, p. 113–134, jan./jun. 2023.

AMARAL, Alexandre Coimbra. *De Onde Nascem as Perguntas?* Ilustração de Jonathas Martins. São Paulo: Melhoramentos, 2025

ANDRADE, Marcela Carolina Zen de. **Professoras auxiliares de educação infantil: olhares e vozes das profissionais sobre o processo de constituição da sua docência na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2023. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252476>.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 31.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213–222, nov. 2013.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Vinícius Figueira. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 33–47.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023?]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf).

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976–2012)**. 2014. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/151/adriana\\_de\\_souza\\_broering.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/adriana_de_souza_broering.pdf).

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230021.pdf>.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259–279.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação para a docência na Educação Infantil: cuidar e educar, corpos, fraldas, bebês... as crianças interrogam a pedagogia. In: ALVARENGA, Carolina Faria et al. **Políticas de educação infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectiva**. Lavras: Editora UFLA, 2025. p. 45–62. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/a157e252-1430-4c6c-84b7-78e874c069a7>.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignêz; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Vozes, 1994.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil pública em Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. 2010. 217 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94270>.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 37–45, 2017.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; VIEIRA, Daniele Marques. Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 602–626, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.46715>.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Territórios de brincadeiras e explorações: Fabulinus jardín de infantes**. Tradução Tais Romero. São Paulo: Phorte, 2016.

FERNANDES, Natália; CAPUTO, Stela Guedes. Ética e pesquisa com crianças: reflexões sobre a produção de imagens em contextos educativos. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 33, n. 5, p. 5–19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2317175839911>.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos! — Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FILHO, Marcio C. Cunha. Os desafios do pesquisador nativo: reflexividade, triangulação e questões éticas em pesquisas qualitativas que envolvem o local de trabalho do pesquisador. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/361>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Ouvidoria nº 01301.2018.000013-30. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 9 jan. 2019. Documento interno.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Memórias: Unidades Educativas**. Florianópolis, [2021]. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=memorias++unidades+educativas&menu=6&submenuid=254>.

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

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de**

**Florianópolis: Recontextualização Curricular.** Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2021.

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

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

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.** Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis.** 2. ed. Florianópolis, SC, 2022.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Austín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **O parque na educação infantil: espaço, tempo e relações.** 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Madalena (org.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** (Série Seminários). 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 68.

FURTADO, Anésia Maria Martins. **A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219505>.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97–111, jun. 2007.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa (org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. p. 1–13.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 137–149.

GATTI, Bernadete A. **A pesquisa em educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1&isAllowed=y5626>.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetórias e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 69–84. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/implementacao-do-proinfancia-no-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-e-pedagogicas/>.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41–59, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117–132.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e2, p. 70129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198–208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a profissão docente, reafirmar o profissionalismo dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A escuta sensível do pedagógico na educação infantil. In: KRAMER, Sílvia (org.). **Retratos do cotidiano na educação infantil: entre o registro e a avaliação**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010. p. 55–70.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Espaços e tempos para o brincar na escola: notas de uma travessia. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46–65, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 19–53.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175–200.

OSTETTO, Luciana. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. São Paulo: Cortez, 2000. importante o aporte teórico...nem que seja só Pedagogia da infância e estudos sociais da infância....

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A “hora da atividade” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 45–60, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 367–384.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 27–42, 2018. DOI:

<10.12957/childphilo.2018.30577>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30577>.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas infantis e a(s) infância(s). **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51–69, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SCHMITT, Rosinete V. Relações entre adultos e bebês na educação infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear. **Poiesis**, Tubarão, Unisul, v. 13, n. 24, p. 313–330, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 41–64, 2005.

SILVA, S. L. P. da. Realidade imagética e a representação de “Antes Ver para Crer, Hoje Digitalizar para Acreditar”: a fotografia e o gozo estético da cultura visual. **Domínios da Imagem**, Londrina, ano VI, n. 11, p. 111–120, nov. 2012.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. Tradução de Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: L&PM, 1986.

STETSENKO, Anna. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 2. Tradução de Janete Bridon; revisão técnica de Eduardo Vianna e Jefferson Mainardes. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 20–28.

TEN CATEN, Cláudia de Almeida. Gestão, formação humana, estética e Territórios Brincantes. **Anais do Programa Rede de Saberes**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 79–82, 2024. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06\\_03\\_2025\\_16.37.25.6cf508e3b5732f2a876130020fa861e7.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_03_2025_16.37.25.6cf508e3b5732f2a876130020fa861e7.pdf).

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS**, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192).

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Penso, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WESTPHAL, Sulisia R. Territórios na Educação Infantil. **Jornal A Semana**, Curitiba, 25 jun. 2018. Disponível em: <https://asemanacuritiba.com.br/opiniao/conexao/territorios-na-educacao-infantil-1-2076503/>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGENS DAS CRIANÇAS NEIM  
DORALICE TEODORA BASTOS**

**NEIM DORALICE TEODORA BASTOS - CANASVIEIRAS**

**AUTORIZAÇÕES**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal pela criança \_\_\_\_\_, autorizo o mesmo a participar das atividades organizadas pela creche no ano letivo de \_\_\_\_\_, conforme relação abaixo:

1. (Sim) (Não) Fotografar e filmar a criança, com o objetivo de expor no espaço da creche, na lista de transmissão de whatsapp da unidade, no informativo da Educação da PMF, no Portal Educacional da PMF, no Instagram da unidade educativa, em trabalhos acadêmicos e possíveis meios eletrônicos e mídias sociais de responsabilidade desta unidade educativa e/ou da PMF.
2. (Sim) (Não) Participar de passeios realizados na comunidade de Canasvieiras, tais como: ida ao parque, mercado, pracinha externa e outros. Com objetivos educativos e lúdicos, sempre acompanhados dos profissionais da instituição.
3. (Sim) (Não) Envolver-se em atividades com água (banho de mangueira, entre outros)
4. (Sim) (Não) Assumo a responsabilidade pelo livro emprestado pela unidade educativa NEIM Doralice Teodora Bastos. Comprometendo-me a repor caso haja perdas, danos e extravio de qualquer natureza.

Reconheço que fui devidamente informado sobre os aspectos citados acima e que concordo com os que foram assinalados, autorizando assim a participação da criança nessas atividades.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_