

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

**KEZIA RODRIGUES NUNES**

**PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

**VITÓRIA  
2007**

**KEZIA RODRIGUES NUNES**

**PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

**VITÓRIA  
2007**



**KEZIA RODRIGUES NUNES**

**PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 21 de dezembro de 2007.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dr. Amarílio Ferreira Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Dra. Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Dra. Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Dr. Sebastião Josué Votre  
Universidade Gama Filho

*Menininha do meu coração,  
eu só quero você  
a três palmos do chão.  
Menininha, não cresça mais não,  
fique pequenininha  
na minha canção,  
senhorinha levada  
batendo palminha  
fingindo assustada  
do bicho papão  
(Vinícius de Moraes e Toquinho)*

*Para Teté, Dedê, Juninho e Isabela,  
crianças que pulsam dentro de nós.*

## AGRADECIMENTOS

Compartilho o momento que simboliza a finalização de mais uma etapa da minha formação, agradecendo aos que se mostraram determinantes neste processo.

Primeiramente, a quem meu deu consolo, abrigo, força, refúgio e segurança, que esteve à minha frente nesta aprendizagem cotidiana, ao Senhor dos senhores, Deus todo poderoso.

Com muito carinho, ao professor Amarílio Ferreira Neto, por tudo o que tem representado mesmo antes do mestrado: orientação, seriedade, organização, autonomia, responsabilidade, incentivo e compreensão, especialmente nos momentos mais decisivos deste processo.

Meus agradecimentos aos membros da Comissão Examinadora, Denise Meyrelles de Jesus, Janete Magalhães Carvalho e Sebastião Josué Votre, por aceitarem o convite mesmo com as limitações de prazo e pelas significativas contribuições desde o momento da qualificação da dissertação.

Ao programa UFES/PETROBRAS, pela concessão da bolsa de estudos que contribuiu para que o meu processo de formação tivesse mais qualidade.

A atenção e generosidade dada à correção deste e de outros trabalhos por Alina Bonella em todos os momentos em que foi solicitada.

Aos/as professores/as dinamizadores/as, aos profissionais da SEME/PMV, aos sujeitos do CMEI *da Amizade* e aos *saberesfazer*s compartilhados neste *projeto* pesquisa. Apesar da tentação, preferi não mencionar o nome de todos/as os/as que valorizaram esta construção e se mostraram pacientes, generosos/as, atenciosos/as, participativos/as e solícitos/as.

Aos/as amigos/as do PROTEORIA, pela experiência que somente em um grupo de pesquisa podemos vivenciar: Ana Cláudia Silvério Nascimento, André da Silva Mello, Andréa Brandão Locatelli, Antônio Jorge Gonçalves Soares, Felipe Ferreira Barros

Carneiro, Felipe Rodrigues da Costa, Fernanda Neitzel, Magda Terezinha Bermond, Omar Schneider, Rachel Borges Cortes, Rafaelle Flaiman Lauff, Rosianny Campos Berto, Silvana Ventorim e Wagner dos Santos.

Àqueles/as que compartilharam esta caminhada acadêmica, recebendo-me sempre com carinho: aos/as professores/as do CEFD/UFES e do PPGE/UFES; às significativas contribuições de Kalline Pereira Aroeira, Renata Duarte Simões, Valter Bracht e Wagner dos Santos; aos/as funcionários/as do CEFD/UFES, em especial, a Adenilsa, Antônio Sérgio, Beatriz, Carla, Jose, Nelma e Régis; aos amigos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, especialmente Aline, Dionésio, Leonardo, Mauro Sérgio, Juliana, Karen, Rosana, Rosângela, Rosianny, Ueberson e Yuri.

Aos/as outros/as amigos/as que, para além da esfera acadêmica, foram decisivos na manutenção da minha integridade física e emocional, por seu auxílio providencial: Ana Flávia, Alessandra, Danúbia, Eliana, Eliziane, Jowanka, Juliana, Juliene, Laís, Letícia Klug, Letícia Regine, Ligia, Marcely, Michele, Pastor André, Patrick, Pedro, Samantha, Virgínia, os membros da Primeira Igreja Batista em Vila Capixaba e os membros da Igreja Maranata de Campo Grande. Também ao apoio de uma nova família conquistada no convívio com Carlos Nazareno, Rosianny e Sabrina.

De maneira muito especial, ao apoio da minha maravilhosa família, com quem dividi alegrias, angústias e aflições. Obrigada pelo amor, atenção, compreensão, valorização, sabedoria, paciência, incentivo e pelas condições privilegiadas para que eu concluísse esta dissertação. Com toda a ternura ao meu pai, Sebastião; aos meus irmãos, Andressa e Carlos Anderson; ao meu cunhado, Fabrício; aos meus tios e tias, Paulo, Rita, Carlos, Maria, Ulisses, Euza, Imaculada; à minha avó Angelina e ao meu sogro, Aroldo. Com todo o meu amor, para os que participaram intensamente deste processo: à minha mãe, Regina; a meu lindo esposo, Júnior, e à minha filha tão esperada, Isabela, que aguardou a hora certa para nascer.

## RESUMO

Aborda o estudo do currículo da Educação Física na Educação Infantil ao procurar evidenciar, valorizar e ressignificar, com os sujeitos escolares, seus *saberes-fazer*s. Tem como *locus* investigativo um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES que se mostrou engajado com a construção coletiva de possibilidades de educação e cuidado de crianças menores de seis anos a partir da problematização do seu Projeto Político-Pedagógico. Utiliza, como instrumentos de coleta de dados, análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Investiga os espaços de discussão coletiva, a sistematização dos documentos, as propostas e ações da instituição, bem como a compreensão do Corpo Técnico-Pedagógico (CTA) e das professoras a respeito das *objetivações do currículo* e das relações colaborativas de trabalho. Os achados indicam a presença da Educação Física de maneira ininterrupta na instituição, nos últimos 16 anos, embora não fossem encontrados registros dos/as professores/as ou do CTA sobre essa prática pedagógica. Também revela a existência de duas comunidades interpretativas, das professoras regentes e das professoras especialistas, devido a certa resistência em garantir espaços de discussões e ações colaborativas. Quanto à prática pedagógica da Educação Física, analisa, problematiza, investiga e intervém com as professoras nas possibilidades de trabalho que valorizem os saberes da comunidade escolar. Identifica mudanças na organização metodológica da aula, na avaliação e na relação com as crianças. Enfim, propõe uma organização para o trabalho da Educação Infantil que mesmo se mantendo no formato *disciplinar*, procure materializar-se de forma *não-disciplinar*, a fim de não promover uma especialização na prática pedagógica com crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Física. Currículo. Cotidiano escolar.



## ABSTRACT

The work is about the study of the Physical Education concerning Children's Education curriculum, highlighting, giving value and a new meaning, with the school subjects, the *knowledge-production*. Its investigative locus is the Municipal Center of Children's Education of Vitória/ES that is engaged with the collective construction of possibilities of education and care of children under six years old through the discussion of the Political-Pedagogical Project. As instruments of data collection, it uses the documental analysis, semi-structured interview, focal group, participant observation, photographical records and journal field. It investigates the spaces of a collective discussion, the documents systematization, the proposals and institution actions, as well as the comprehension of the Technical-Pedagogical Board (CTA) and the teachers related to the curriculum's objectivities and the collaborative relations of the work. The findings indicate the presence of Physical education as a nonstop way in the institution, in the last 16 years, although records of teachers or of CTA were not found about such pedagogical practice. It also points the existence of two interpretative communities, of regent and specialist teachers, because of a certain resistance in guarantying spaces of discussion and collaborative actions. About the pedagogical practice of the Physical Education, it analyses, discusses, investigates and interferes with teachers about the possibilities of work that value the school community knowledge. It identifies changes in the methodological organization of the classroom, in the evaluation and relation with children. Finally, it proposes an organization for the Children's Education work that, even keeping the disciplinary format, wants to be materialized in a non-disciplinary format, in order not to promote a specialization in the pedagogical practice with little kids.

**Keywords:** Children Education. Physical Education. Curriculum. School daily life.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Estrutura física do CMEI.....	57
<b>Quadro 2</b>	Espaços do CMEI.....	64
<b>Quadro 3</b>	Sujeitos participantes do <i>projeto pesquisa</i> .....	67
<b>Quadro 4</b>	Relação dos eixos do Projeto Político-Pedagógico com as turmas responsáveis pela sua execução em 2007.....	78
<b>Quadro 5</b>	Obras literárias desenvolvidas pelo turno matutino em 2007.....	79
<b>Quadro 6</b>	Relação das temáticas estudadas pelas professoras durante os 30 minutos finais de cada expediente.....	87
<b>Quadro 7</b>	Relação das temáticas estudadas pelos/as profissionais da instituição nos momentos de Formação Continuada na Escola...	88
<b>Quadro 8</b>	Sistematização da organização metodológica das aulas de Educação Física.....	138
<b>Quadro 9</b>	Sistematização das aulas do Jardim II acompanhadas no processo de intervenção.....	143
<b>Quadro 10</b>	Sistematização dos momentos do processo de intervenção.....	144

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	Sede do Movimento Comunitário.....	46
<b>Foto 2</b>	Pedras usadas para a contenção da maré.....	46
<b>Foto 3</b>	A constituição do bairro São Pedro.....	46
<b>Foto 4</b>	Moradores demarcando as ruas.....	46
<b>Foto 5</b>	Moradores e animais disputando o lixo.....	47
<b>Foto 6</b>	Moradores em meio ao revôo dos urubus.....	47
<b>Foto 7</b>	Usina de Lixo de Vitória .....	48
<b>Foto 8</b>	Espaços públicos construídos em 2007: praça, academia popular, quadra poliesportiva.....	48
<b>Foto 9</b>	Primeiras instalações da escola <i>Grito do Povo</i> .....	52
<b>Foto 10</b>	Instalações atuais da EMEF Francisco Lacerda de Aguiar.....	52
<b>Foto 11</b>	Instalações ampliadas da Escola <i>Grito do Povo</i> que cedeu lugar à creche <i>Cantinho da Amizade</i> .....	52
<b>Foto 12</b>	Festa de inauguração do CMEI.....	56
<b>Foto 13</b>	Festa de inauguração do CMEI com a presença do prefeito.....	56
<b>Foto 14</b>	Vista superior do bairro São Pedro com identificação das ruas.....	58
<b>Foto 15</b>	Vista superior da quadra onde se localiza o CMEI <i>da Amizade</i> .....	58
<b>Foto 16</b>	Fachada do CMEI na rua Guilherme Bassine.....	59
<b>Foto 17</b>	Secretaria do CMEI.....	59
<b>Foto 18</b>	Sala dos/as professores/as.....	60
<b>Foto 19</b>	Sala da diretora.....	60
<b>Foto 20</b>	Exposição das atividades do Berçário I dispostas no corredor de suas salas.....	61
<b>Foto 21</b>	Sanitário do Berçário I.....	61
<b>Foto 22</b>	Refeitório.....	61
<b>Foto 23</b>	Cozinha.....	61
<b>Foto 24</b>	Sala de aula.....	62
<b>Foto 25</b>	Laboratório de informática.....	62
<b>Foto 26</b>	Alunos/as na sala de vídeo/biblioteca.....	63
<b>Foto 27</b>	Sala de vídeo/biblioteca.....	63
<b>Foto 28</b>	Sala das pedagogas.....	63
<b>Foto 29</b>	Pátio posterior e banheiros mistos.....	63
<b>Foto 30</b>	Documentos do CMEI <i>da Amizade</i> em 2007.....	75

<b>Foto 31</b>	Livro de registro das ações.....	75
<b>Foto 32</b>	Livro de registro da Formação Continuada.....	75
<b>Foto 33</b>	Proposta Curricular.....	77
<b>Foto 34</b>	Plano de Ação 2007.....	77
<b>Foto 35</b>	Projetos Literários de todas as turmas em 2007.....	77
<b>Foto 36</b>	2ª Formação Continuada na Escola: fundamentação teórica com as pedagogas.....	89
<b>Foto 37</b>	2ª Formação Continuada na Escola: dinâmica em grupo.....	89
<b>Foto 38</b>	4ª Formação Continuada na Escola: fundamentação teórica com Gustavo Forde.....	90
<b>Foto 39</b>	4ª Formação Continuada na Escola: socialização das oficinas em grupos.....	90
<b>Foto 40</b>	Gincana do turno matutino no final do primeiro semestre.....	91
<b>Foto 41</b>	Almoço entre os turnos no final do primeiro semestre.....	91
<b>Foto 42</b>	5ª Formação Continuada na Escola: dinâmica dos quatro elementos.....	92
<b>Foto 43</b>	5ª Formação Continuada na Escola: fundamentação teórica com Kátia G. Castor.....	92
<b>Foto 44</b>	Distribuição dos grupos para a construção da amarelinha.....	118
<b>Foto 45</b>	Construção da amarelinha.....	118
<b>Foto 46</b>	Processo de estruturação da organização metodológica da aula de Educação Física com a amarelinha tradicional.....	119
<b>Foto 47</b>	Processo de estruturação metodológica da aula de Educação Física com a amarelinha construída pelas crianças.....	119
<b>Foto 48</b>	Pesquisa respondida pelos pais sobre as brincadeiras da infância do bairro.....	121
<b>Foto 49</b>	Sistematização das brincadeiras mais votadas.....	121
<b>Foto 50</b>	Registro da amarelinha de um aluno do Jardim II A.....	121
<b>Foto 51</b>	Crianças brincando de pique-bóia.....	125
<b>Foto 52</b>	Crianças organizando a amarelinha.....	125
<b>Foto 53</b>	Crianças na corrida orientada pela professora do Jardim II A.....	126
<b>Foto 54</b>	Crianças descansando com o pique-morto.....	126
<b>Foto 55</b>	Brincando de corda e bambolê.....	127
<b>Foto 56</b>	Crianças brincando de cabo-de-guerra.....	127
<b>Foto 57</b>	Relaxamento.....	127
<b>Foto 58</b>	Momento do lanche.....	127
<b>Foto 59</b>	Registro do pique-corrente em lápis de cor.....	128

<b>Foto 60</b>	Registro coletivo do pique-fruta em mosaicos de papéis coloridos	128
<b>Foto 61</b>	Crianças conferindo as atividades e fotos expostas no corredor....	129
<b>Foto 62</b>	Parte do painel das amarelinhas.....	129
<b>Foto 63</b>	Crianças recortando o losango para a pipa.....	133
<b>Foto 64</b>	Crianças decorando o losango como mosaico.....	133
<b>Foto 65</b>	Professoras de Educação Física apresentando as histórias que seriam trabalhadas a respeito da pipa.....	139
<b>Foto 66</b>	Crianças assistindo às histórias das pipas.....	139
<b>Foto 67</b>	Início do processo de construção das pipas.....	140
<b>Foto 68</b>	Crianças intervindo na construção dos colegas.....	140
<b>Foto 69</b>	Colaboradores orientando a construção da rabiola.....	141
<b>Foto 70</b>	Colaboradores orientando a construção da rabiola.....	141
<b>Foto 71</b>	Crianças soltando pipa.....	142
<b>Foto 72</b>	Criança soltando pipa.....	142
<b>Foto 73</b>	Painéis com as produções das crianças sobre a pipa.....	142

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	
	<b>A TESSITURA DO OBJETO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
	<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1</b>	<b>O PERCURSO DO <i>PROJETOPESQUISA</i>.....</b>	<b>32</b>
1.1	TECENDO A ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	35
	<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2</b>	<b>O CENÁRIO DO <i>PROJETOPESQUISA</i>: CONHECENDO CONTEXTOS E SUJEITOS DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>43</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO SÃO PEDRO.....	44
2.1.1	<b>Com os pés na lama e no lixo.....</b>	<b>45</b>
2.1.2	<b>As crianças, as escolas e o grito do povo.....</b>	<b>50</b>
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
2.2.1	<b>A estrutura atual da instituição.....</b>	<b>55</b>
2.2.2	<b>Os <i>praticantes do projetopesquisa</i>.....</b>	<b>65</b>
	<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR E O PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DO CMEI <i>DA AMIZADE</i>.....</b>	<b>73</b>
3.1	OS DOCUMENTOS, REGISTROS E MOMENTOS COLETIVOS DA INSTITUIÇÃO.....	74
3.1.1	<b>Projetos e propostas do CMEI <i>da Amizade</i>.....</b>	<b>75</b>
3.1.2	<b>Projetos e propostas da Educação Física no CMEI <i>da Amizade</i>.....</b>	<b>80</b>
3.1.3	<b>Planejamentos individuais e coletivos.....</b>	<b>84</b>
3.1.4	<b>Formação Continuada na Escola e estudos diários.....</b>	<b>86</b>
3.2	AS PROFESSORAS E AS <b>OBJETIVAÇÕES DO CURRÍCULO</b> : PROPOSTA CURRICULAR, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PROJETOS E AVALIAÇÃO.....	94
3.2.1	<b>Currículo e Projeto Político-Pedagógico.....</b>	<b>96</b>
3.2.2	<b>Projetos.....</b>	<b>99</b>
3.2.3	<b>Trabalho compartilhado.....</b>	<b>102</b>
3.2.4	<b>Avaliação.....</b>	<b>105</b>
	<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>109</b>
4.1	OS MOMENTOS INICIAIS: CONHECENDO O <b>CURRÍCULO EM AÇÃO</b> DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	111

4.2	A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MANEIRAS E ARTES DE BRINCAR.....	117
4.3	REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO: APROPRIAÇÃO DOS PIQUES E DA AMARELINHA.....	120
4.4	A APROPRIAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: O TRABALHO COM A PIPA.....	129
4.5	O DISCIPLINAR E O NÃO-DISCIPLINAR: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO COMPLEXA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	146
5	<b>CAPÍTULO V</b> <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	154
6	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	158

## APRESENTAÇÃO

---

### A TESSITURA DO OBJETO DA PESQUISA

Discutir a respeito dos saberes, do conhecimento e das práticas relacionados com o trabalho da Educação Infantil requer uma apurada contextualização, visto que se trata de questões permeadas por relações de poder de diversos campos, tais como: econômico, político, cultural, histórico, pedagógico, sociológico, filosófico e psicológico.

Ao analisar os saberes que podem ser considerados pertinentes no trabalho com Educação Infantil, as práticas corporais têm sido investigadas<sup>1</sup> e, por meio da Educação Física, pesquisas teóricas e empíricas têm sido construídas a fim de elucidar proposições pedagógicas para o trabalho com crianças entre zero e seis anos de idade.

Os estudos que relacionam a Educação Física e a Educação Infantil no Brasil não são recentes,<sup>2</sup> visto que os periódicos científicos da Educação Física indicam, na primeira metade do século XX, a existência de propostas de aulas para crianças a partir de três anos de idade, como os jogos sensoriais e a ginástica historiada (BERMOND, 2005, 2007). Também sinalizam a prática da Educação Física em espaços não escolarizados, tais como os *Parques Infantis* e o espaço doméstico, com a ginástica para bebês (NUNES, 2003; BERMOND, 2005, 2007).

Hodiernamente, esta discussão tem se constituído permeada por um tema considerado central: a pertinência de especialistas no trabalho com Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Dentre outras investigações, destacam-se os seguintes estudos de pós-graduação *stricto sensu*: Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado (SAYÃO, 1996); A Educação Física na Educação Infantil: saberes e fazeres de professores (CAPISTRANO, 2003); Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte (DEBORTOLI, 2004); Sobre a presença de uma *pedagogia do corpo* na educação na infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche (RICHTER, 2005).

<sup>2</sup> O PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física pretende construir o itinerário de sistematização da/s teoria/s da Educação Física brasileira no século XX, tendo como fonte privilegiada 36 periódicos relevantes que circularam ao longo desse século, reunidos no Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000) (FERREIRA NETO et al., 2002). Os estudos de Bermond (2005, 2007) utilizam como fonte a Revista de Educação Física, entre os anos de 1932 e 1952. Já as pesquisas de Nunes (2003) e Nunes, Bracht e Aroeira (2006) fazem uso das revistas *Motrivivência*, *Revista Paulista de Educação Física*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, *Revista Esporte e Educação*, entre os anos de 1973 e 1999.



Kuhlmann Júnior (2003), Ayoub (2001, 2005), Sayão (1997, 1999a, 1999b, 2002) e Kramer (1989) revelam que esta é uma discussão complexa, polêmica e que repercute em discursos ambíguos: os que defendem e os que condenam a presença de especialistas na Educação Infantil. Uma das maiores preocupações refere-se ao risco de uma organização disposta em disciplinas se constituir numa abordagem fragmentária de conhecimento e criança. Para Kramer (1989), as atividades de artes, música e Educação Física são parte integrante do currículo da Educação Infantil, mas a presença de especialistas freqüentemente fragmenta o trabalho pedagógico.

Uma análise mais criteriosa quanto à estrutura curricular da Educação Infantil permite perceber que a fragmentação deste trabalho não ocorre apenas com a presença de professores especialistas. A própria organização das instituições é construída com base em fragmentações, numa rotina<sup>3</sup> que determina um tempo específico em horário escolar para cada espaço da instituição, tais como: hora da entrada, saída, lanche, pátio, informática e sala de vídeo. Por esse modelo histórico, garante-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos a possibilidade de transitar, conhecer e vivenciar os diversos espaços das instituições da Educação Básica.

Assim como a organização por meio de rotinas, não conseguimos identificar nenhuma estrutura em que a Educação Física se materialize em um formato diferente do modelo *disciplinar*. Essa composição revela a íntima relação da organização do currículo e da constituição da *cultura escolar*<sup>4</sup> das instituições de Educação Infantil contemporâneas com os modelos escolares.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES, a rotina é utilizada pelos sujeitos como instrumento para organização da instituição. A rotina e a organização disciplinar não parecem ser problematizadas ou compreendidas como

---

<sup>3</sup> Os estudos de Barbosa (2001), Batista (2001) e Sayão (2002) mobilizam críticas ao modelo de instituição organizado em rotina, por manter um descompasso com as necessidades da criança, visto que as experiências na infância são construídas de acordo com o tempo do lúdico, ou seja, o tempo no qual a atividade, os seus interesses e as possibilidades que surgem na experimentação são determinantes, e não são controladas por um período de tempo preconcebido.

<sup>4</sup> O termo cultura escolar é aqui compreendido em consonância com algumas produções desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE) da Faculdade de Educação da UFMG, como Vago (2003) e Faria Filho (2002). Balizados nas proposições de Julia e de Viñao Frago, os autores apontam que a cultura escolar não consiste apenas em um conjunto de normas e práticas que definem conhecimentos, comportamentos e condutas a serem transmitidos, mas incorpora também os espaços, os tempos e a materialidade da escola, a dimensão macro dos processos de escolarização e a dimensão micro das práticas escolares realizadas pelos sujeitos. Numa análise dos dois últimos séculos da escolarização, percebem-se os múltiplos significados e fatores que, a partir da escola (dos seus tempos alargados horizontal e verticalmente e de novos saberes e professores mais especializados), contribuíram para uma radical mudança em nossa sociedade.

prejudiciais por parte das prescrições educacionais em âmbito federal (pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil<sup>5</sup>) (RCNEI), municipal (nas prescrições da Secretaria de Educação) (SEME) ou local (nos CMEIs).

Ao recorrer aos estudos sobre a disciplina escolar, percebermos seu caráter de ambivalência, visto que, da mesma forma que se apresenta como instrumento necessário à organização, revela-se como um artefato que mascara relações de poder e de distribuição desigual de conhecimento escolar.

[...] a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orienta como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são construídos, como se organiza o espaço e o tempo escolar. Daí Goodson afirmar que a disciplina escolar é um sistema e prática institucionalizada que proporciona uma estrutura para a ação escolar. No entanto, salienta o autor, não podemos ver essa estrutura como isolada de um contexto mais amplo. Ao contrário, ela incorpora e define objetivos e possibilidades sociais do ensino, fazendo parte das práticas de distribuição e de reprodução social (MACEDO; LOPES, 2002, p. 83).

Herdeiros de uma *racionalidade indolente* (SANTOS, 2004, 2007),<sup>6</sup> as disciplinas escolares e o currículo disciplinar acabam reproduzindo o modelo de disciplinarização do saber do paradigma dominante. Funcionam como um instrumento de organização e controle da escolarização que, assim como as disciplinas científicas, compartimentam um determinado conhecimento, o que inviabiliza os debates e a articulação sobre os objetivos sociais do ensino (VEIGANETO, 2002; MACEDO, LOPES, 2002).

A análise de Lopes (2002) a respeito da organização do conhecimento escolar permite perceber três matrizes do pensamento curricular disciplinar, que se relacionam diretamente com as diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares e, conseqüentemente, definem o entendimento de integração. Elas podem estar associadas a interesses do mundo produtivo (currículo por competências), com os saberes de referência (currículo centrado nas disciplinas de referência) ou com as experiências dos/as alunos/as e às finalidades sociais (currículo centrado nas

<sup>5</sup> No RCNEI, as rotinas caracterizam-se como uma estrutura que organiza o tempo didático de acordo com as seguintes modalidades: atividades permanentes, seqüenciação e projetos de trabalho.

<sup>6</sup> A indolência da racionalidade hegemônica, para o autor, se traduz na ocultação ou marginalização de diversas experiências criativas e no seu desperdício por considerar como relevante apenas um determinado tipo de conhecimento. Além disso, a ciência moderna persegue um conhecimento especializado, disciplinar, que parcela o conhecimento social em diversos objetos teóricos (SANTOS, 2003).

disciplinas ou matérias escolares).<sup>7</sup> Contudo as bases desse pensamento curricular são questionadas pela teoria crítica<sup>8</sup> e pós-crítica<sup>9</sup> do currículo.

A respeito da Educação Física, percebemos que sua inserção curricular na escola, em finais do século XIX, foi antecedida pela *gymnástica*, pelos *exercícios físicos*, pelos *exercícios militares* e pela *higiene* (VAGO, 1999; TABORDA DE OLIVEIRA, 2006). Foi utilizada como recurso para contribuir e consolidar o projeto nacional de constituição do *novo homem brasileiro*, a serviço do modelo industrial (FERREIRA NETO, 1999) e o projeto social republicano de regeneração da raça e de preparação para o trabalho (VAGO, 1999).

Historicamente, a Educação Física não possuiu relação com alguma disciplina acadêmica que possa estabelecer uma correspondência com a disciplina curricular (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005). No âmbito acadêmico, diversas questões permeiam sua constituição: a sua crise de identidade (BRACHT, 2003b), a busca de um caráter científico (BRACHT, 2003a; TABORDA DE OLIVEIRA, 2005), a sua constituição como área multidisciplinar com uma pluralidade de abordagens teóricas (BRACHT, 1998; KUNZ, 1998; TANI, 1998; VAZ, 2003; FERREIRA NETO, 2005) e a sua identificação como prática de intervenção ou prática pedagógica (VAZ, 2003; NÓBREGA, 2005; TABORDA DE OLIVEIRA, 2005), o que tem justificado sua presença na escola.

Com referências à integração do conhecimento disciplinar, Macedo e Lopes (2002) consideram que a organização dos currículos, numa matriz disciplinar, não impede que sejam criados diferentes mecanismos de articulação de conhecimento. Quanto a esse debate, a segunda tese<sup>10</sup> de Santos (2003) remete à necessidade de

<sup>7</sup> Nessa tendência, incluem-se Dewey, Decroly e Kilpatrick. Em recentes produções, Hernández, Hernández e Ventura, Santomé e Beane utilizam-se dos estudos de Dewey, Morin, Ortega y Gasset e dos pressupostos da Escola de Frankfurt para fundamentar-se nessa perspectiva e, apoiando-se em Apple e Giroux, problematizam a cultura e o cotidiano escolar. Entretanto, para além de uma análise de processos de integração e disciplinaridade, recorrem à apresentação de propostas de currículo integrado (LOPES, 2002).

<sup>8</sup> De acordo com Silva (2002), diversos movimentos culturais e sociais, a partir da década de 1960, contribuíram para questionar as concepções tradicionais da educação e do currículo e tiveram expressão nas obras de Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Establet, Bernstein, Young, Bowles e Gintis, Pinar e Grumet, Giroux e Apple.

<sup>9</sup> Sob influência das perspectivas multiculturais, pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, questionam-se as relações de poder, os padrões instituídos e as tendências tradicionais. Entretanto a rejeição a qualquer tipo de sistematização impede uma classificação dessas correntes (SILVA, 2002).

<sup>10</sup> Ao criticar o modelo de racionalidade hegemônico, o autor analisa a constituição de um *paradigma emergente* e anuncia quatro teses, que trazem importantes desdobramentos em estudos posteriores para o trabalho com educação. São elas: 1) todo conhecimento natural é científico social; 2) todo conhecimento é local e total; 3) todo conhecimento é autoconhecimento; e 4) todo conhecimento visa a constituir-se em senso comum (SANTOS, 2003).

uma organização temática e não disciplinar, que supere os efeitos da hiperespecialização e reintegre os conhecimentos por meio de novas e variadas interfaces (OLIVEIRA, 2006). Para Santos (2003, p. 76), “[...] os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia”.

Além de uma articulação entre os saberes escolares por meio de temáticas, o autor salienta a necessidade de uma articulação do conhecimento escolar com o não escolar. Na sua quarta tese, Santos (2003) ressalta que o movimento *heterológico*, ou seja, de diálogos heterogêneos e plurais, de interpretação de diferentes formas de conhecimento; científicos e não científicos, escolares e não escolares, pode originar uma nova racionalidade que, pela prudência, qualifique o conhecimento e se traduza em sabedoria de vida. A possibilidade de atribuir sentidos aos conhecimentos não escolares e aos conhecimentos científicos, ressignificando-os, depende do potencial de articulação com os saberes considerados relevantes para um determinado grupo social.

Implica reconhecer a importância do esforço das conexões entre os saberes escolarizados bem como entre eles e os não escolares, a fim de que predomine um conhecimento considerado *prudente*<sup>11</sup> para ser trabalhado nas instituições educativas, o que nos remete a importantes questionamentos: quais conhecimentos são considerados relevantes para o trabalho com crianças entre zero e seis anos de idade? De que forma o conhecimento escolar pode apresentar complementaridade com os conhecimentos não escolares, necessários para a vida em sociedade?

Ao que parece, perceber os limites e possibilidades do espaço da Educação Física na Educação Infantil implica considerar, além das produções acadêmicas e das práticas escolares cotidianas, a sua construção histórica, as constantes reformulações nos diversos graus de ensino, as influências teóricas do currículo, bem como o contexto da instituição e de toda a comunidade escolar.

A *tessitura* do nosso objeto teve que se manter atenta a diversas *pistas* e *indícios* que pudessem auxiliar essa empreitada. De acordo com Alves e Oliveira (2005, p. 90),<sup>12</sup> “[...] se nos mantivermos excessivamente ligados a premissas pré-

<sup>11</sup> O termo *prudente* será utilizado nessa dissertação para indicar conhecimentos relevantes, necessários, importantes para um dado contexto social, ao modo de Boaventura de Sousa Santos.

<sup>12</sup> As autoras fazem uso dos estudos de Maturana, Von Forster e Santos para justificar a necessidade de nos desprender de preconceitos, romper com as perspectivas apriorísticas, com os saberes

definidas a respeito do que pretendemos pesquisar, criamos em nossas redes 'nós cegos' que subtraem dela a possibilidade de articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido". Comprendemos ainda que

[...] a idéia do objeto construído significa que nós não trabalhamos com a realidade de uma maneira direta e imediata, mas com a realidade que nós captamos, assim, é coerente que falemos de objeto construído como resultado de um labor imaginativo e científico ao mesmo tempo (MACEDO, 2000, p. 243).

Em atenção a essas contribuições, *garimpando* e investigando *pistas* que pudessem auxiliar na construção do objeto de pesquisa, compreendemos de maneira *indiciária* que o trabalho com a área de conhecimento Educação Física tem se constituído com perfil variado, nos últimos 16 anos, na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória.

Num primeiro momento, entre 1991<sup>13</sup> e 1996, a inserção ocorreu em forma de disciplina curricular e os professores atendiam a cada instituição em tempos e espaços delimitados pelos sujeitos escolares, de acordo com a demanda da instituição, assim como acontece nos demais níveis de ensino. Além do concurso de 1991, foi realizado, em 1995, outro concurso público. Entre 1988 e 1992, foi construída uma proposta curricular para a pré-escola pelos profissionais da Divisão de Educação Infantil da SEME, que contou com a participação dos/as professores/as de Educação Física. Esse documento serviu como base para a elaboração da Proposta Curricular de Educação Física para a Pré-Escola, em 1993.

Ao final do ano 1996, parte dos/as professores/as especialistas que trabalhava com Educação Infantil foi remanejada para o Ensino Fundamental. Outra parte, um pequeno grupo de professores de Educação Física, em torno de sete, permaneceu na Educação Infantil, num novo formato, conhecido como Programa de Educação Multicultural de Vitória (PROEMV).<sup>14</sup> O objetivo central desse programa

---

prévios, inverter a lógica e o olhar, desaprender o que sabemos a fim de incorporar outros conhecimentos.

<sup>13</sup> Por meio do Edital nº 01/90, a Prefeitura Municipal de Vitória realiza o primeiro concurso público para ingresso no magistério, na administração de Vitor Buaiz. Foram disponibilizadas 15 vagas para o cargo Professor B de Educação Física, para um regime de trabalho de 30 horas semanais, que poderiam ser ocupadas tanto nas Unidades Pré-Escolares (UPEs, antigos CMEIs) quanto nas escolas. Para saber mais, ver Edital PMV nº 001/90 e Edital PMV nº 005/90.

<sup>14</sup> Em entrevista com um professor que participou do programa, tivemos acesso a um artigo inédito com relação a sua estruturação. De acordo com esse professor, o retorno das atividades com Educação Física e Artes Visuais foi uma resposta ao desenvolvimento satisfatório do PROEMV e da demanda do trabalho com o professor de projetos, por meio do professor dinamizador. Para saber mais sobre o PROEMV, ver: PROEMV (DOCUMENTO PRELIMINAR, 1997), PROEMV (DOCUMENTO PRELIMINAR, 1998) e PROEMV (PROJETO DE ACESSORAMENTO, 2004-2005).

era revitalizar a proposta curricular da Educação Infantil, auxiliando os professores regentes em suas práticas cotidianas, seus referenciais sobre a infância e a cultura lúdica, pela acessoria de aproximadamente 15 professores de Educação Física e Artes. Esses profissionais se reuniam quinzenalmente na SEME, a fim de planejar ações numa dimensão multicultural e depois executar o planejamento nos CMEIs em sistema de rodízio.

O programa manteve diferentes organizações ao longo do seu desenvolvimento: começou com um trabalho pontual com as *crianças*, especialmente com arte, música, jogo, dança, teatro, literatura e esporte; passou por um momento de aproximação com as necessidades dos/as *professores/as* de cada instituição; e também converteu-se num processo de revitalização do espaço físico da *instituição*, a fim de potencializar o movimento e a ludicidade, numa concepção que relacionava espaço com ambiente. Para o professor entrevistado, o PROEMV pode ser considerado um trabalho de formação, visto que se tornou uma referência pedagógica para os/as professores/as de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

Após esse período, considerado como um momento de supressão,<sup>15</sup> foi implementado, em 2004 e 2005, o projeto piloto, *Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES*.<sup>16</sup> Atento às contribuições acadêmicas, esse terceiro momento propunha ressignificar a inserção da Educação Física e das Artes Visuais nas instituições de Educação Infantil, por meio do trabalho de professores especialistas.

A organização dos tempos nos CMEIs, diferente do modelo escolar, era orientada para garantir espaços para planejamentos e ações coletivas entre professores regentes e especialistas. Apesar da prática pedagógica da Educação Física e Artes Visuais ter se materializado em horários predeterminados na rotina, ou seja, num modelo *disciplinar*, era orientada para acontecer de maneira integrada

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre o assunto, ver os estudos de Guimarães Júnior (2004) e de Santos e Guimarães Júnior (2004).

<sup>16</sup> Conhecido como projeto piloto, envolveu a participação de professores de Educação Física e Artes Visuais em algumas unidades de Educação Infantil, no período de 2004 a 2005. O projeto foi construído por diversos profissionais, como professores universitários e profissionais da Secretaria Municipal de Ensino de Vitória (SEME). É importante destacar a participação do professor de Educação Física Ms. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, tanto na construção como na coordenação do projeto piloto. Para saber mais a respeito das experiências construídas em 2004, ver Andrade Filho (2004).

com a professora regente de cada turma, que deveria participar de toda a aula. Além disso, cada instituição deveria organizar momentos de planejamentos quinzenais entre os/as professores/as especialistas e regentes, a fim de discutir as peculiaridades de cada turma.

Foi possível conhecer algumas experiências do projeto piloto por meio da análise do seu relatório,<sup>17</sup> bem como das monografias<sup>18</sup> de graduação e de especialização apresentadas no Centro de Educação Física e Desportos da UFES, que analisaram o cotidiano dos CMEIs. Esses documentos revelam que os momentos de Educação Física e Artes Visuais foram resultado de iniciativas isoladas, ou parcialmente integradas aos demais trabalhos desenvolvidos nos CMEIs. Contudo avaliamos que o projeto piloto se constituiu de maneira significativa visto que a sua estrutura articulava as práticas pedagógicas da Educação Física e da Artes Visuais com as práticas dos/as demais profissionais da instituição, o que permitia que eles/as não se isolassem em seus campos de trabalho.<sup>19</sup>

Ao pensar na riqueza de *saberesfazeres*,<sup>20</sup> de possibilidades concretas construídas nas instituições educativas, é que valorizamos as experiências vivenciadas no PROEMV e no projeto piloto. Ao contrário do que mostram os estudos sobre a rede de Florianópolis/SC (RICHTER, 2005; RICHTER; VAZ, 2005), as experiências com Educação Física e Artes Visuais foram tão significativas para a comunidade escolar<sup>21</sup> que resultaram em três concursos públicos, ao final dos anos 2005, 2006 e 2007.

---

<sup>17</sup> O relatório foi construído pelo professor Ms. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, que participou também como assessor, em 2004 e 2005, nas Formações Continuidas com os professores de Educação Física, atuando de forma colaborativa com os profissionais da SEME no acompanhamento e orientação de ações para os professores contratados e para o projeto piloto.

<sup>18</sup> Entre outros estudos, estão o de Machado (2004), Melotti (2005), Nunes (2005), Sousa (2005) e Guimarães Júnior (2006), apresentados na conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física e no curso de Especialização *Lato Sensu* de Educação Física Para a Educação Básica, pela Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>19</sup> Essa estrutura que permitia planejamentos e ações coletivos e integrados entre profissionais de diferentes formações foi fundamental para a construção de uma proposta teórico-metodológica, organizada por projetos com temáticas que articulavam as práticas pedagógicas das professoras de Educação Física, Artes e regentes. Para saber mais, conferir Nunes (2005) e Santos e Nunes (2006).

<sup>20</sup> Forma de escrita do Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (GRUPALFA) que procura reunir termos originalmente separados, criando, assim, uma nova palavra.

<sup>21</sup> Dentre outras questões discutidas nos Fóruns dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, realizados em 2005 (Fórum de diretores, de professores, de funcionários, de pais e de crianças), foi discutida a pertinência dos professores de Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs de Vitória. As discussões realizadas nesses encontros foram determinantes no delineamento de uma versão preliminar de organização (Documento Norteador para Educação Infantil), que foi posteriormente publicada como *Educação Infantil: um outro olhar* (2006). Também

Independente das questões teóricas, epistemológicas e curriculares que permeiam este debate, o trabalho da Educação Física, nas instituições de Educação Infantil em Vitória/ES, foi garantido por meio das experiências empíricas, que lhe conferiram relevância social.

Na análise sistematizada por Sacristán (2000), é possível compreender essa relação do sistema curricular, que é influenciada pelo contexto social, com base em oito *subsistemas* ou *âmbitos do sistema educativo*, que mantêm relações recíprocas. O autor relaciona a escola com determinantes externos e internos a ela. Esses determinantes expressam ação reguladora tanto no currículo quanto nos sujeitos escolares, tais como: as prescrições políticas e administrativas; os conselhos e associações de professores, pais, alunos; os Conselhos de Classe do CMEI; os Fóruns da PMV; as ordenações em níveis, ciclos, especialidades; os meios que servem de instrumentos para a prática pedagógica do professor (como o livro didático); as produções científicas e culturais que estreitam relação entre as pesquisas acadêmicas e a escola e o que se materializa efetivamente nos espaços escolares, também conhecido como ensino.

Ao perceber essa rede de operações que influenciam a prática pedagógica dos professores de Educação Física nos CMEIs, é possível compreender o currículo como um processo de *construção social* (SACRISTÁN, 2000), resultado das diversas operações às quais é submetido.

Embora os momentos coletivos realizados pela SEME evidenciassem nos sujeitos da comunidade escolar a relevância da estrutura vivenciada em 2004 e 2005, essa organização do trabalho pedagógico não foi considerada após os concursos públicos, em 2006 e 2007. A nova disposição partiu da demanda de garantir o atendimento das crianças por algum profissional durante o planejamento dos/as professores/as regentes, o que revela uma *estratégia* da administração curricular em garantir o controle do trabalho docente e o conhecimento dos/as alunos/as (MACEDO; LOPES, 2002), num descompasso com as experiências teóricas e empíricas da própria Rede de Ensino.

No ano 2006, foi proposto um novo cargo aos professores de Educação Física e Artes Visuais, o de *professor dinamizador*, em que cada professor/a especialista, com alguma dessas formações, seria responsável pelo trabalho com as



duas práticas pedagógicas, Educação Física e Artes Visuais, num regime de trabalho de 40h semanais. As aulas aconteciam durante os planejamentos dos/as professores/as regentes, o que impedia a possibilidade de aulas coletivas, como no projeto piloto. Além disso, não foram criados espaços para planejamentos entre os/as especialistas e regentes, impedindo a articulação dos professores/as. Essa configuração aponta para um desperdício das experiências criadoras e criativas construídas anteriormente na Rede Municipal. No decorrer do ano, os/as *professores/as dinamizadores* também seriam responsáveis por substituir os/as professores/as regentes nos momentos de licença ou em caso de alguma falta, o que desvalorizava ainda mais a especificidade do seu trabalho.

Apesar de terem garantido, por meio de concurso público, o trabalho com Educação Física e Artes Visuais, não foram propiciadas condições para que ele se materializasse de acordo com as necessidades das crianças e dos/as profissionais, o que contribuiu para o abandono significativo dos/as profissionais/as efetivados nesses recentes cargos.<sup>22</sup>

Esse quadro nos remete à necessidade de considerar os sujeitos individuais/coletivos como ponto de partida e chegada para qualquer construção no âmbito escolar (FERRAÇO, 2005). Recorremos, dessa forma, à natureza da construção *pré-ativa* dos currículos (GOODSON, 1995), que trata da relação entre as prescrições e a participação dos sujeitos na sua construção. Para Goodson (1995, p. 24),

[...] a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como 'tradicionais' e 'pressupostas', versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito.

---

<sup>22</sup> Por meio da carta construída pelos professores dinamizadores para os profissionais da educação do município de Vitória/ES, intitulada *Diálogos e contradições na educação infantil: Arte e Educação Física na PMV – 'Dinamizadores em luta'* (2007), foi possível conhecer algumas agruras vivenciadas por essa categoria. O desabafo também revela dados significativos dos últimos concursos públicos realizados em 2006 e 2007, que merecem destaque:

"[...] 1º concurso, 69 vagas (para licenciados em Artes OU Educação Física), 56 aprovados, 44 efetivaram sua posse, hoje 40 ainda trabalhando (insatisfeitos); 2º concurso, 25 vagas (10 para formados em educação física e 15 para formados em arte – essa divisão foi uma das conquistas alcançadas após os embates com a SEME em 2006), 15 aprovados (ed. Física), 12 aprovados (arte), 13 (ed. Física) e 9 (arte) efetivaram posse, permanecem trabalhando apenas 19 professores(as); as listas de contrato temporários não são suficientes para preencher a demanda das escolas, a maioria que aceita dar aula nessas condições, rapidamente pede exoneração".

De modo complementar ao debate da natureza *pré-ativa* do currículo (GOODSON, 1995), que permite maior mobilidade dos sujeitos escolares, Sacristán (2000) ressalta que a relação entre teoria e prática consiste numa busca de uma relação mais autônoma com o sistema educativo, o professorado e a administração na construção e efetivação de uma orientação curricular. Essa articulação foi pouco considerada para a construção das atribuições dos/as *professores/as dinamizadores* para o ano de 2006, mas foi retomada na reestruturação do cargo por meio de inúmeras assembléias entre os/as professores/as de Educação Física e Artes Visuais e a SEME. Para o ano 2007, um outro concurso público permitiu a efetivação de mais profissionais de Educação Física, entre outros contratados.

Essa contextualização da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória permite compreender que, além dos *subsistemas* delineados por Sacristán (2000), a relação entre prescrição e prática pedagógica é *tensionada* por diversos segmentos próprios ao sistema educativo. Quanto a essa questão, Sacristán (2000) distingue seis momentos denominados *objetivações do currículo*, que se caracterizam como campos especializados do sistema curricular, que são integrados de forma recíproca.

Na perspectiva adotada pelo autor, as *objetivações do currículo*, de forma individual e coletiva, representam na Educação Infantil: a) o *currículo prescrito*: orientações ou referências prescritas, que servem de controle do sistema ou de ponto de partida para sua elaboração, tais como o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n°. 9394/96 (LDB, 1996) e o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (RCNEI, 1998); b) o *currículo apresentado aos professores*: mediações feitas do currículo prescrito para os/as professores/as, que trazem uma abordagem geral para orientação da atividade educativa, como os documentos municipais: *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), o *Programa de Formação Continuada* (2007), o *Projeto de Horário Integral* (2007) e o *Projeto de Educação Especial* (2007); c) o *currículo moldado pelos professores*: produção de planos e/ou programas feitos pelos/as professores/as, de maneira individual ou coletiva, como os seus planos de aula ou de curso, o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Curricular do CMEI; d) o *currículo em ação*: refere-se ao que está acontecendo, se materializando na prática em meio às complexas influências e às interações previstas e imprevistas; e) o *currículo realizado*: trata-se do que foi materializado e que produz efeitos

complexos, visíveis ou indefinidos, nas crianças, nos/as professores/as, no CMEI e fora dele; f) o *currículo avaliado*: trata-se de influências exteriores que definem uma forma de controle da atuação dos/as professores/as e do saber dos/as alunos/as.

Ao que parece, essa análise sistematizada de forma didática por Sacristán (2000) contempla as diversas fases do currículo, tanto da sua dimensão burocrática quanto da sua dimensão prática e permite compreender que as prescrições de alguma forma influenciam a prática escolar e possuem significado, mesmo quando a prática procura contradizê-la ou transcendê-la. Com essa *tradição inventada*,<sup>23</sup> “[...] ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).

[...] o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção da tradição. Mas é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam esta mistificação e reprodução de currículo ‘tradicional’ como no conteúdo (GOODSON, 1995, p. 78).

Ao recorrer aos estudos de Certeau (1994), é possível compreender que a dimensão burocrática do currículo, dizendo de outro modo, os *currículos prescritos, apresentados aos professores e moldados pelos professores* (SACRISTÁN, 2000), são analisados pelo autor como *produtos* fabricados pelo sistema escolar. Esses documentos pouco consideram os sujeitos escolares no processo de fabricação, por considerá-los apenas como *consumidores*, sujeitos a quem se destina o *produto* final fabricado pelo sistema e que não tiveram quaisquer intervenções nesse processo de construção (CERTÉAU, 1994). O mesmo se aplica às abordagens que norteiam a Educação Física no meio acadêmico. Quando construídas desvinculadas/distantes da realidade escolar, também são consideradas *produtos* acabados, que podem ser *consumidos* passivamente pelos/as professores/as.

Entretanto é preciso salientar que a distância percebida na *fabricação* de leis, parâmetros e teorias metodológicas de ensino, com relação aos sujeitos escolares, não permite que seja identificado um *consumidor*, ou seja, um sujeito que apenas *consome* e se aproprie na íntegra das propostas instituídas de maneira passiva.

---

<sup>23</sup> Com relação ao currículo escrito, Goodson apresenta-o como uma *tradição inventada*, um conjunto de práticas e ritos que remontam ao passado, mas que se constroem e reconstróem, que “[...] nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21).

Para Certeau (1994), os sujeitos escolares subvertem, transformam e manipulam as imposições de acordo com o *uso* pretendido, uma forma de apropriação particular dos que seriam considerados apenas *consumidores*. Sem abandonar as normas ou propostas, os sujeitos cotidianos utilizam-se desses *produtos* de maneira consciente para outros fins, que nem sempre corroboram com o objetivo do sistema ou da academia.

Os sujeitos reempregam a ordem imposta de maneira *astuciosa*,<sup>24</sup> sem sair do lugar, e instauram práticas plurais e criativas. “Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos” (CERTEAU, 1994, p. 93). Independente do que o poder proprietário *fabrica*, os *homens ordinários* possuem capacidade de invenção e de criatividade, de alterar as regras impostas e transformá-las em outros produtos (CERTEAU, 1994).

Implica considerar que a dinâmica escolar sofre influências de uma rede de relações, mas não deixa aprisionar todas as suas práticas por uma prescrição. Para a prática pedagógica dos/as professores/as regentes, de Educação Física e de Artes Visuais existem inúmeras possibilidades de experiências, imprevisíveis, inéditas, que não traduzem vivências únicas mediante uma prescrição. Experiências acumuladas historicamente, possibilidades de escolha que atendem às necessidades reais dos sujeitos escolares, algumas com potencial emancipatório.

De acordo com Sacristán (2000), ao valorizar a concepção prática em torno do currículo, os/as professores/as deixam de ser vistos apenas como instrumentos ou *consumidores* (CERTEAU, 1994) e são percebidos como atores/as, como *praticantes* que tomam decisões com reflexões prévias ou imediatas, de acordo com o contexto.

Uma análise do currículo que não considera as práticas pedagógicas dificilmente pode manter uma relação aproximada com a realidade escolar, visto que o cotidiano escolar por vezes desqualifica as proposições instituídas (FERRAÇO, 2005). Por outro lado, privilegiar apenas a prática pedagógica, desvinculada do contexto onde se insere ou da constituição histórica do currículo (tanto das prescrições — nacionais, municipais e locais — quanto das práticas escolares)

---

<sup>24</sup> Para fazermos uso do termo *austúcia*, ao modo de Michel de Certeau, o empregamos no sentido de estratégias que buscam beneficiar os praticantes que dela fazem uso, sem, no entanto, recorrer a malícia ou esperteza que sejam prejudiciais a outros sujeitos.

implica desconsiderar que é preciso conhecer o passado para melhor compreender e intervir no presente (BLOCH, 2001).

Em atenção ao debate a respeito das disciplinas escolares, das *objetivações do currículo* e dos saberes não escolares considerados relevantes para a vida em sociedade, este estudo se propôs a investigar a prática pedagógica de uma professora de Educação Física, ao analisar a sua atuação como objeto de pesquisa primário e não como *pano de fundo*, assim como nos ensina Certeau (1994).

Ao reconhecê-la como *praticante*, buscamos analisar o *uso* que ela faz das propostas curriculares, das produções acadêmicas, do contexto da instituição e da forma como opera o *reemprego* de novos conhecimentos na sua prática pedagógica, a partir do conhecimento de que ela se *apropriou*. Para conhecer o *uso* que é feito, é necessário conhecer também os *contextos de usos* e qual a relação que as suas ações estabelecem com determinadas circunstâncias.

Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem do enunciado, e secundariamente do uso, um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do 'contexto', do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer [...] todos esses usos dependem do consumo (CERTEAU, 1994, p. 96-97).

Compreendemos que esta análise nos remete a uma trama em permanente construção, articulada de maneira prevista e imprevisita, que é preciso conhecer por constituir-se “[...] o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas” (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 83).

Consideramos que as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil em Vitória/ES materializam-se sob influência das prescrições nacionais (as prescrições do Ministério da Educação), municipais (as prescrições da SEME) e locais (os registros e documentos do CMEI). Além disso, são permeadas pela *rede de subjetividade* (SANTOS, 1996) que são os sujeitos da comunidade escolar (a própria professora de Educação Física, crianças, pais, lideranças políticas, lideranças comunitárias, lideranças religiosas, diretora, pedagogas, professoras, estagiárias, auxiliares de Berçário, auxiliares de serviços gerais — ASGs, merendeiras, vigilantes, pesquisadores, amigos da escola), bem como do contexto histórico, social, econômico, cultural, político e das produções acadêmicas. Assim como nos alerta Alves (2002, p. 41),

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova concepção de currículo. Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir de redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.

Por meio das investigações de Santos (1989, 2000, 2003, 2004, 2007), compreendemos a importância do processo de ressignificação das experiências cotidianas e históricas, dos saberes escolares e não escolares, dos conhecimentos científicos e não científicos a fim de que se convertam em novos conhecimentos, que sejam *prudentes* para uma vida *decente*. Dizendo de outro modo, conhecimentos que sejam relevantes para o contexto no qual se inserem.

Ao considerar a necessidade de ampliar a compreensão dos processos de constituição da Educação Física na Educação Infantil, este estudo se debruça na investigação dos seguintes questionamentos: de que forma os *saberesfazer*s de uma comunidade, constituídos de maneira histórica, política, econômica e cultural, influenciam o conhecimento escolar do CMEI e a prática pedagógica da Educação Física? Quais documentos, registros e prescrições permeiam o conhecimento escolar e podem ser utilizados na valorização e ressignificação dos saberes científicos e não científicos dos praticantes escolares? De que forma organizar, nas instituições educativas, espaços que permitam o diálogo dos praticantes e a ressignificação coletiva dos seus saberes e fazeres? Quais os conhecimentos considerados relevantes para a prática pedagógica da Educação Física no trabalho com crianças entre zero e seis anos de idade, de uma determinada comunidade? Como a prática pedagógica da Educação Física se materializa mediante uma rede de saberes, fazeres e poderes, valorizando os saberes da comunidade escolar, sem perder sua especificidade?

A articulação complexa da Educação Física na Educação Infantil investigada nessas questões busca, de maneira geral, valorizar os saberes e práticas construídos em um CMEI e perceber de que forma eles podem ser apreendidos e ressignificados na instituição. Para tanto, investiga a constituição de um CMEI, a comunidade, os registros e os espaços de discussão e práticas coletivas. De maneira especial, analisa como a prática da Educação Física se materializa nesse contexto, valorizando os saberes da comunidade escolar, sem perder sua especificidade. Ao ampliar esta investigação para a compreensão das experiências

cotidianas e históricas bem como para os registros e os saberes científicos e não científicos, buscamos compreender como esse processo de reconstrução cotidiana de *saberesfazeres* que acontece no CMEI se converte em conhecimentos que sejam prudentes para a comunidade escolar.

Consideramos que a diversidade de tendências teóricas<sup>25</sup> que permeia o estudo do currículo não pode ser considerada de maneira isolada visto que constitui campos em processo de construção. Compreendemos que “[...] é preciso utilizar, nesses níveis, [nas *objetivações do currículo*] perspectivas e metodologias diversas, o que mostra que o campo do currículo é também de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Além disso, é preciso reconhecer a necessidade de uma série de referências que podem ser articuladas de maneira *complexa* para a interpretação deste objeto. Objetivando responder às questões construídas ao longo deste projeto/pesquisa, este trabalho estruturou-se nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo, *Desvelando o percurso do projeto/pesquisa*, sistematiza os critérios que delinearão a escolha do CMEI, bem como a referência teórico-metodológica adotada para exercer a investigação *com* o cotidiano escolar.

No segundo capítulo, intitulado *O cenário do projeto/pesquisa: conhecendo contextos e sujeitos da instituição*, foi exercido um mergulho no universo investigado, a fim de apresentar uma contextualização histórica da constituição do bairro onde se encontra o CMEI e a influência dos moradores na sua construção. Também apresenta uma caracterização da instituição atual bem como dos sujeitos compartilhados.

*A construção da Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil da Amizade*, terceiro capítulo, sistematiza os projetos, propostas, ações e os espaços de discussão coletiva da instituição compartilhada, bem como o entendimento do Corpo Técnico Administrativo (CTA), das professoras regentes e das professoras especialistas com relação a algumas *objetivações do currículo*.

---

<sup>25</sup> Ao perfazerem uma análise do campo do currículo no Brasil na década de 1990, Lopes e Macedo (2005) revelaram as produções e os autores dos três principais grupos e tendências que conferem hibridismo ao campo, de acordo com o foco de suas investigações: a) *a perspectiva pós-estruturalista*, com pesquisadores da UFRGS, coordenados por Tomaz Tadeu Silva; b) *o currículo em rede*, com pesquisadores da UERJ, coordenados por Nilda Alves, e os da UFF, coordenados por Regina Leite Garcia; c) *a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar*, com pesquisadores da UFRJ, coordenados por Antônio Flávio Moreira.

No capítulo 4, *Análise da materialização da Educação Física na Educação Infantil*, foram estruturados os momentos que compuseram a prática pedagógica da professora de Educação Física, permeados pelo processo de intervenção e pesquisa *com* o cotidiano escolar.

O capítulo 5, *Considerações Finais*, retoma os eixos centrais, os comentários-síntese do estudo diante das discussões e dos achados apresentados neste projeto/pesquisa, indicando novas possibilidades para estudos e práticas posteriores.



## CAPÍTULO I

---

### 1 O PERCURSO DO PROJETO/PESQUISA

Esta investigação buscou compreender, analisar, praticar e refletir *com* os sujeitos escolares como as práticas curriculares da Educação Física se materializam em uma instituição de Educação Infantil, em atenção aos seus contextos e às tensões tecidas na complexidade do cotidiano. Não propusemos, neste estudo evidenciar e descrever aspectos negativos de alguma instituição, tendência tão presente nas pesquisas sobre o cotidiano no campo da Educação, como nos alerta Alves e Oliveira (2005), e da Educação Física, como nos revela Santos (2005).

Foi preciso manter uma postura atenta e investigativa aos detalhes, por vezes negligenciáveis, mesmo antes de identificar a instituição, momento em que esta investigação começou a ser delineada. A despeito dessa questão, foi utilizado o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989),<sup>26</sup> um método interpretativo que se baseia na observação dos *pormenores*, dos *dados marginais*, de *pistas* e *indícios* que possam revelar questões-chave que são investigadas.

Chama-nos a atenção a relação estabelecida a respeito do rigor do método, uma vez que, nas ciências humanas, a questão da cientificidade e os resultados possíveis de serem obtidos com o seu rigor mostram-se inversamente proporcionais, visto que “[...] o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta do valor humano do afã científico assim concebido” (SANTOS 2003, p. 54).<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Carlo Ginzburg constrói um método de análise interpretativa que chama de *paradigma indiciário*. Para delineá-lo, perfaz uma analogia entre as produções do crítico de arte Morelli (por meio dos signos pictóricos), do psicanalista Freud (por meio das pistas) e das aventuras vividas por Sherlock Holmes (por meio dos indícios). Trata-se da atenção aos pormenores por vezes negligenciáveis por pesquisadores ou de indícios, dados normalmente triviais, imperceptíveis para a maioria dos observadores.

<sup>27</sup> De acordo com Santos (1989), o discurso metodológico dominante compreende que não existe verdade absoluta, uma cópia fiel da realidade. Assim, o conhecimento é sempre falível e a verdade aproximada, provisória. Só pode ser definida dentro de um paradigma. Apesar dessa compreensão com relação à verdade, o paradigma dominante tem se preocupado em compensar essa falta de domínio sobre o conhecimento por meio do rigor metodológico. Entretanto, quando fundamentado apenas em processos quantitativos, quantifica, “[...] ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza” (SANTOS 2003, p. 54).

Dito de outro modo, nas ciências humanas, quando se assume um estatuto científico frágil, é possível chegar a resultados relevantes. Por outro lado, ao assumir um estatuto científico forte, chega-se a resultados pouco significativos (GINZBURG, 1989). Depreende-se que, além do rigor científico ser inatingível, ele é indesejável. Mostra-se necessário o que o autor chama de *rigor flexível* que, para as questões cotidianas e, em especial, para esta investigação, revela-se *ineliminável*. Assim como Ginzburg (1989, p. 179), compreendemos que o rigor se refere a

[...] formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a serem formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento, entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: fato, golpe de vista, intuição.

Sem delimitar regras preexistentes, como nos sugere Ginzburg (1989), fomos à *caça* de *pistas* que pudessem elucidar o universo constituinte da pesquisa e orientar a construção dessa investigação a partir das experiências que vivenciávamos no decorrer do processo. Dentre outras *táticas*, investigamos o processo de Formação Continuada<sup>28</sup> da Rede Municipal de Ensino de Vitória que, em 2005, promoveu diversos encontros divididos por segmento profissional (diretores, pedagogos, professores, ASGs).

Esses encontros foram determinantes para identificar a necessidade de discussões a respeito do Projeto Político-Pedagógico por parte dos CMEIs. Numa ação complementar em relação a essa demanda, a SEME elaborou e implementou o *Programa de Formação Continuada*, tendo como prioridade, para 2006, discussões que versavam a respeito do Projeto Político-Pedagógico, currículo e avaliação.

Trata-se de informações relevantes, no entanto, para ampliar a aproximação com os espaços da Rede Municipal de Ensino, foi necessário solicitar uma autorização formal. No dia 31 de janeiro de 2007, protocolamos um ofício com a proposta de investigação e os seus possíveis benefícios para a instituição a ser pesquisada. Restava, ainda, elucidar o universo constituinte da pesquisa que recorreu aos seguintes critérios de seleção:

O CMEI, além de possuir um/a professor/a de Educação Física no quadro de profissionais no momento da pesquisa, deveria ter vivenciado experiências com um

---

<sup>28</sup> Os dados relativos à Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES foram coletados em uma visita oficial para a tessitura desta pesquisa, realizada no dia 31 de janeiro de 2007, na Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

profissional de Educação Física ao longo dos últimos 16 anos. Nos diversos formatos em que a Educação Física se materializou na Educação Infantil em Vitória (entre 1991 e 1996, no formato *disciplinar*, entre 1997 e 2003, por meio do PROEMV, e em 2006 e 2007, com os/as professores/as dinamizadores), todos os 42 CMEIs da rede possuíam um/a profissional de Educação Física.

No entanto, entre 2004 e 2005, apenas dez CMEIs<sup>29</sup> participaram do projeto piloto. A partir de 2005, algumas instituições foram construídas e/ou reformadas e, no momento da pesquisa, o número de instituições havia se ampliado para 43 CMEIs. Em 2007, quase todas as unidades contavam com um profissional de Educação Física. Partimos, então, das dez instituições que participaram do projeto piloto e vivenciaram a experiência com professores/as de Educação Física, critério que se mostrou *indiciariamente* mais seletivo.

Outro critério de seleção consistiu em identificar, dentre esses dez CMEIs, uma instituição que tivesse mostrado interesse pelas discussões a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo no processo de Formação Continuada no ano letivo de 2006.

Com base no agrupamento feito pela Divisão de Educação Infantil da SEME, as assessoras destacaram um CMEI de cada uma das cinco regiões delimitadas por elas, como possíveis espaços que pudessem articular a discussão proposta por esta investigação, por estarem com seus projetos institucionais em construção e terem mantido maior envolvimento nos encontros da Formação Continuada em 2006. Dentre esses cinco, apenas dois haviam participado do projeto piloto.

Em atenção a todos os *pormenores* da prática cotidiana e sob o consentimento da Divisão de Educação Infantil da SEME, participamos da primeira Formação Continuada do ano de 2007, no dia 13 de janeiro, com foco direcionado para os/as pedagogos/as, a fim de estabelecer *taticamente* contato com os/as profissionais/as destas duas instituições: um CMEI localizado em Caratoíra e outro em São Pedro I.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Dr. Thomaz Tommasi, Gilda de Athayde Ramos, Jacyntha Ferreira de Souza Simões, Laurentina Mendonça Corrêa, Maria Goretti Coutinho Cosme, Marlene Orlande Simonetti, Robson José Nassur Peixoto, Sinclair Phillips, Yolanda Lucas da Silva e Zélia Viana de Aguiar.

<sup>30</sup> É necessário ressaltar que o *projeto pesquisa* foi exposto brevemente para as pedagogas das cinco instituições indicadas pela assessoria da SEME e todas apresentaram interesse em participar. Optamos, no entanto, por manter os critérios estabelecidos e focalizar somente as duas instituições previamente identificadas.

Para o dia 21 de fevereiro de 2007, estava agendada, em toda a Rede Municipal de Ensino, a realização da primeira Formação Continuada na Escola, destinada à construção do Projeto Político-Pedagógico. De maneira *indiciária*, nossa primeira visita nos dois CMEIs pretendia conhecer a forma como esse assunto seria discutido, explicitar a pesquisa aos sujeitos escolares e conhecer sua disponibilidade para essa participação.

Dentre os dois CMEIs visitados, a maneira com que a instituição localizada em São Pedro I se articulava mostrou-se muito próxima dos objetivos deste trabalho, visto que eles pretendiam uma construção para o Projeto Político-Pedagógico que considerasse a participação de toda a comunidade escolar. Desde o ano anterior, já mobilizavam suas ações. As professoras de Educação Física também demonstraram interesse pela temática e, desse modo, definimos o CMEI de São Pedro I como *locus* da pesquisa. Como a autorização para a pesquisa ainda não havia sido declarada pela SEME, decidimos começar a investigação no primeiro dia de março de 2007, na instituição que optamos por chamar de CMEI *da Amizade*.

### 1.1 TECENDO A ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao perseguir os objetivos desta pesquisa, que busca uma compreensão ampliada e complexa a respeito da materialização da Educação Física numa determinada instituição de Educação Infantil, foi necessária uma pluralidade metodológica.

Para conhecer a instituição, a comunidade escolar, os seus registros e os espaços de discussão e práticas coletivas, foi preciso elaborar “[...] uma *maneira de caminhar*, que pertence, aliás, às *maneiras de fazer* de que ali se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” (CERTEAU, 1994, p. 35). Reconhecemos que a fecundidade dos resultados de uma pesquisa *com* o cotidiano escolar depende do tipo de acesso conquistado, visto que dependemos da “[...] disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até co-construir o estudo como um todo” (MACEDO, 2000, p. 148).

Foi imprescindível acompanhar e conhecer as práticas cotidianas da Educação Física, do CTA, das professoras regentes, bem como os espaços

coletivos de diálogo, *mergulhando*, como nos ensina Alves (2002), com os sentidos atentos no CMEI *da Amizade*. Para tanto, permanecemos na instituição em horário integral, durante todos os dias letivos do mês de março. Outras *táticas*, como a participação da Formação Continuada na Escola nos turnos matutino, vespertino e noturno, foram determinantes para facilitar o acesso ao campo de pesquisa por uma relação de familiaridade e, aos poucos, de confiança com os sujeitos escolares.

O exercício de *mergulho* e a atenção aos *pormenores negligenciáveis* permitiu compreender que tanto o Projeto Político-Pedagógico do CMEI quanto a prática pedagógica da professora de Educação Física encontravam-se em processo de construção. Esse *pormenor* exigiu um exercício de distanciamento nos primeiros momentos da investigação, a fim de permitir que a professora vivenciasse e experimentasse sua primeira experiência com crianças pequenas sem acompanhamento ou constrangimento.

Reconhecemos, dessa forma, que pesquisar, analisar, projetar e construir *com* o cotidiano escolar implica um exercício de atenção às diversas *pistas* nem sempre formalizadas ou ditas (GINZBURG, 1989), a fim de decifrar o momento de nos aproximar, de compartilhar e também de nos distanciar. Ao recorrer à prática cotidiana como critério e referencial norteador desta investigação, depreendemos que o esforço de teorização emerge indissociável da prática de *projetarpesquisar*, assim como elucidam Alves e Oliveira (2005) nos estudos da educação e Santos (2005) nas pesquisas em Educação Física.

Não tínhamos o objetivo de (in) formar, modelar, dar uma forma às práticas da professora de Educação Física, mantendo uma relação de autoridade como pesquisadora. Tampouco decidimos, de maneira antecipada, que estaríamos emancipando as práticas da professora de Educação Física ou que ela demonstraria interesse em ressignificar o que ainda estava construindo. Ao nos dispor a construir alternativas *prácticateóricapráticas* no trabalho com a professora de Educação Física e com os demais *praticantes* escolares, recusávamos qualquer relação que pudesse mostrar-se hierárquica, o que nos impossibilitava de recorrer a algumas formas de pesquisa-ação.

Não nos colocamos como uma especialista que, fora do contexto, se propõe a emancipar a professora de Educação Física e fazer evoluir uma situação-problema, assim como a pesquisa-ação inspirada por Kurt Lewin (MACEDO, 2000).

Por outro lado, a pesquisa-ação de Stenhouse possibilita ao professor pensar e modificar sua prática pela pesquisa. Neste caso, o pesquisador trabalha coletivamente com os sujeitos escolares na construção da problemática da pesquisa e no estudo, o que também não foi o caso (MACEDO, 2000).

A pesquisa-ação existencial de René Barbier (2002) propõe uma postura de *implicação* tanto dos sujeitos escolares quanto do/a pesquisador/a. Apesar de recorrer a esse exercício durante o processo, a implicação não foi tomada como ponto de partida, o que descaracteriza a metodologia deste estudo como pesquisa-ação existencial.

Outra proposta baseada na pesquisa-ação é delineada por Macedo (2000) e denomina-se etnopesquisa-formação. Com base nas estratégias de ação formativa, trata-se da articulação de pesquisadores com professores que pesquisam sua prática em busca de uma ressignificação. O pesquisador sugere, de forma colaborativa, uma proposta de pesquisa e intervenção, sob o crivo das decisões dos professores.

Apesar da proximidade com essa proposta, nossa colaboração infere-se no sentido de fazer emergir novas problematizações a fim de produzir novas experimentações, com base nos estudos de Santos (2004, 2007). Estabelecemos uma postura de trabalho *com* a professora, do *fazer junto*, assim como nos ensina Ferraço (2007), ao invés de uma metodologia que antecede, que prevê, que pensa antes o que poderá acontecer. Negamos a possibilidade de agir com a autoridade de um leitor que, por meio do acesso a um saber cultural permitido pela leitura de um texto, considera-se socialmente autorizado ou uma autoridade (CERTEAU, 1994). Buscamos, ao contrário, estabelecer uma relação de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1996; OLIVEIRA, 2004, 2006), numa busca constante de horizontalização de nossas relações de poderes, saberes e fazeres.

A partir do mês de abril, remodelamos o processo de investigação. Além de definirmos uma turma para acompanhar nas aulas de Educação Física e participar do processo de planejamento e avaliação, sentimos necessidade de ampliar esse espaço de discussão coletiva, utilizando-o para o estudo das propostas teórico-metodológicas e curriculares que tratam da Educação Física na Educação Infantil. Assim, acompanhamos as aulas do Jardim II A e nos organizamos em dois encontros semanais com duração de 90 minutos cada um, nas segundas e terças-feiras.

Entre abril e setembro de 2007,<sup>31</sup> esta investigação do currículo da Educação Física na Educação Infantil *com* o cotidiano escolar configurou-se num exercício coletivo de estudos, discussões e práticas com a professora de Educação Física, interagindo com ela a respeito dos seus *fazeressaberes*, seus problemas cotidianos e os possíveis encaminhamentos. Buscamos uma forma de trabalhar que atendesse à *complexidade*,<sup>32</sup> como ensina Morin (2002), na prática, num contexto específico, que se desdobrou e se materializou *taticamente* no cotidiano escolar.

Somente com o envolvimento nesse processo que se desvelou cotidianamente os sujeitos compreenderam que essa investigação pressupunha objetivos que se afastavam das pesquisas *sobre* o cotidiano escolar, que geralmente se debruçam em evidenciar aspectos negativos a respeito dos sujeitos e de suas práticas (ALVES; OLIVEIRA, 2005). A partir de uma relação mais estreita com os praticantes escolares, foi possível fazer uso de duas propostas metodológicas: a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004).<sup>33</sup>

A *sociologia das ausências* refere-se a uma forma de racionalidade contra a *razão metonímica*, que traz uma compreensão homogênea e excludente da totalidade e impede a percepção de uma riqueza inesgotável de experiências sociais do mundo. Produz uma monocultura racional, por meio de diferentes lógicas de não-existência, desqualificando o diferente. “A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência” (SANTOS, 2004, p. 789).

A *sociologia das ausências* busca ampliar a visibilidade para a valorização e compreensão de experiências, saberes e fazeres considerados inexistentes, alternativos ou negligenciáveis pela racionalidade moderna, na medida que “[...] cria

---

<sup>31</sup> No mês de abril, uma nova professora de Educação Física foi integrada ao corpo docente da instituição e também começou a participar da pesquisa. Outras duas professoras de Educação Física também lecionaram na instituição, complementando sua carga horária em dois dias na semana. Entretanto elas eram responsáveis pelo trabalho com turmas que não foram o foco de nossa investigação, como o Berçário e o Pré, e relacionavam-se parcialmente e não estreitamente com as ações das professoras de Educação Física PEF1 e PEF2.

<sup>32</sup> “[...] através do paradigma da complexidade, a singularidade no ‘uso’ de regras e de produtos não significa, entretanto, um caos nem a impossibilidade de se encaminhar propostas, apenas indica a impossibilidade de transposição para a prática das normas e prescrições curriculares” (OLIVEIRA, 2005, p. 45).

<sup>33</sup> Contra o desperdício da experiência promovido pela *razão indolente* e suas formas de expressão (*razão impotente*, *razão arrogante*, *razão metonímica* e *razão proléptica*) que induzem a parcialidade de conhecimento, o autor propõe uma nova racionalidade, que chama de *razão cosmopolita* e assenta-se em três procedimentos sociológicos: *sociologia das ausências*, *sociologia das emergências* e o trabalho de *tradução* (SANTOS, 2004).

condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente” (SANTOS, 2004, p. 789).

Para compreender as práticas materializadas no CMEI *da Amizade*, o uso da *sociologia das ausências* pretendeu revelar a diversidade e a multiplicidade de *fazeressaberes* construídos na comunidade escolar e a possibilidade de articulação desse conjunto. Buscamos, por meio desse procedimento, identificar os contextos e práticas em que os diferentes saberes operam, a fim de superar a ignorância ou falta de visibilidade com eles.

A *sociologia das emergências* refere-se a uma forma de racionalidade contra a *razão proléptica*, que amplia enormemente as expectativas do futuro, alargando-o como algo infinito, fugaz, reduzindo o campo das experiências. Fazendo uso da *sociologia das emergências*, buscamos “uma relação mais equilibrada entre experiências e expectativas, o que, nas atuais circunstâncias, implica dilatar o presente e encurtar o futuro.” (SANTOS, 2004, p. 797).

A *sociologia das emergências* procura reduzir as expectativas de um futuro inatingível por meio da criação de possibilidades concretas para um futuro próximo. Baseado no *Não* e no *Ainda-Não* de Ernst Bloch, Santos (2004) propõe que a realidade não é apenas o que existe, mas também o que ainda não foi realizado. Por um lado, é uma capacidade (potência) e, por outro, uma possibilidade (potencialidade). A *sociologia das emergências* pretende tornar menos parcial nosso conhecimento a respeito das possibilidades emancipatórias, fortalecendo nossas pistas e sinais para as próximas ações.

Esse foi um dos exercícios da pesquisa: a relação complementar entre a *sociologia das ausências* (desvelar as diversas experiências históricas, sociais e culturais existentes da comunidade escolar) e a *sociologia das emergências* (estudar possibilidades de ampliação de experiências dos praticantes escolares, em especial da professora de Educação Física, mediante as já existentes).

Para decifrar o objeto de estudos, uma variabilidade de instrumentos de coleta de dados, fontes e técnicas de pesquisa foi utilizada a fim de garantir o *rigor flexível* (GINZBURG, 1989) e sistemático, num exercício de garimpar, caçar, pesquisar, abandonar e tornar a buscar, mergulhar, interagir, brincar, organizar, pegar no colo, desprender de algumas premissas e agregar outros conhecimentos. Dentre os diversos recursos utilizados, destacam-se: as fotografias, o diário de



campo, a entrevista semi-estruturada, o grupo focal, a observação participante e a análise documental.

O material fotográfico, assim como nos ensina Oliveira (2007) nas pesquisas *com o cotidiano escolar*, foi utilizado como suporte à interpretação daquilo que foi observado no *projetopesquisa*. Apesar de ter me ocupado em realizar esses registros, eles foram utilizados tanto com fins acadêmicos quanto com fins pedagógicos por mim e pelas professoras especialistas.

Quanto ao diário de campo, o exercício regular de sua escrita permitiu “[...] um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual” (MACEDO, 2000, p. 195). Reunidos em um caderno, possibilitou a análise dos limites e das possibilidades bem como a apreensão de novas interpretações construídas na investigação. “Pela cotidianidade da pesquisa relatada no diário de campo, resistências e aberturas são documentadas, mostrando que fazer ciência não implica em linearidade e previsibilidade perfeitas, é uma *aventura pensada* com responsabilidade e ética” (MACEDO, 2000, p. 172).

A entrevista foi utilizada nesta pesquisa por reconhecer que o discurso apreendido constitui-se como parte da atividade das professoras e das crianças, visto que “[...] os discursos sustentam, orientam e justificam a prática. Faz-se necessário frisar, também, que a prática frequentemente resulta de uma produção do discurso” (MACEDO, 2000, p. 165).

Sobre o grupo focal ou nominal, refere-se a um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva a respeito de um tema. Foi utilizado por tratar-se de uma técnica de pesquisa em grupo, que valoriza o aspecto interacional. Assim como se recomenda, o grupo focal foi mediado e articulado por um/a entrevistador/a, por mim representada. Foram realizados diferentes grupos focais com as professoras regentes, com o CTA, com as professoras de Educação Física e com as merenderias e ASGs.

No que se refere à análise documental, diversos documentos<sup>34</sup> oficiais e não oficiais foram explorados, sendo os mais expressivos: o Plano de Ação de 2007, o

---

<sup>34</sup> Com base nos estudos da História Nova, que mantêm atenção aos sujeitos comuns, qualquer registro, escrito ou não, pode ser considerado um documento, visto que esta perspectiva de investigação interessa-se por todas as produções dos sujeitos, tais como: redações, cartas, comunicações informais, programas, entre outras (MACEDO, 2000). Assim, nosso olhar também se direcionou aos cartazes, panfletos e avisos.

Projeto Institucional de 2006, a Planta Baixa Arquitetônica, a Proposta Curricular, o processo de organização da construção do Projeto Político-Pedagógico, além de três livros publicados que descrevem o decurso constitutivo da região São Pedro e da instituição pesquisada.

Por meio de uma gama variada de instrumentos metodológicos, inventariamos um sem-número de análises a respeito das práticas da professora de Educação Física, que foram socializadas no decorrer do processo de investigação. Também foi possível delinear discussões e propostas de ações com relação às professoras especialistas e ao CTA da instituição.

De maneira complementar à proposta metodológica de Santos (2004), Garcia e Moreira (2006) e Goodson (1995) revelaram a necessidade de pesquisas que não busquem apenas validade acadêmica e, sim, uma possível relevância para os sujeitos escolares, em atenção às problemáticas cotidianas e, também, como sugeriu Macedo (2000), pela prática do *rigor fecundo e implicado*.

É importante ressaltar que a construção do texto da dissertação seguiu as orientações de Macedo (2000) a respeito de técnicas de etnografia multirreferencial. De posse de informações suficientes para dar início à análise e interpretação final do *corpus* empírico, que o autor denomina de *saturação dos dados*, foram selecionadas as descrições essenciais num processo de *redução*, a fim de organizar um *corpus* de informações em categorias analíticas, conhecidas pelo autor como *noções subsunçoras*. Após esse processo, as *noções subsunçoras* foram organizadas em capítulos e subcapítulos a fim de ser realizada a *triangulação* das fontes, retomadas à luz das concepções teóricas que nos forneceram orientação.

O processo de investigação e intervenção permeou o período compreendido entre os meses de março e setembro de 2007. Nesses sete meses de investigação, foram contabilizados 69 encontros com os sujeitos do turno matutino, especialmente entre as 7h e as 12h e foram ministradas 23 aulas para o Jardim II A.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Apesar de terem se mostrado representativos na aproximação com os sujeitos cotidianos do CMEI *da Amizade*, os momentos de intervenção com outras turmas (Berçários, Maternais, Jardim I e Pré) ou profissionais (ASGs, auxiliares de secretaria, agentes de segurança, merendeiras, estagiários) não foram sistematizados nesta pesquisa. Contudo o processo de investigação permeou as aulas de Educação Física, os momentos de pátio, os ensaios para apresentação de dança, os planejamentos das professoras especialistas e regentes, os momentos de lanche e desjejum, as Formações Continuadas, as visitas, entre outros.

Além da postura colaborativa que se mostrava progressivamente mais *implicada* com as práticas cotidianas, o processo de investigação e o método eram constantemente socializados com os *praticantes* escolares. A sistematização dessa experiência também foi construída num processo interativo com os sujeitos escolares que compartilhavam a descrição de cada etapa registrada academicamente.

Essa articulação permitia que a ansiedade dos sujeitos escolares, com relação aos resultados da pesquisa, diminuísse, que eles reiterassem os dados interpretados na pesquisa, refletissem a respeito das suas concepções e ações no decorrer do processo de investigação e não ao final da pesquisa, que fosse garantido o *rigor flexível* e sistemático a respeito da pertinência e da consistência da investigação, e que o processo de projetar/pesquisar se caracterizasse colaborativo como um todo.

Toda essa articulação foi desvelada no exercício de projetar/pesquisar *com* o cotidiano escolar, visto que não existem, na academia, receitas de como fazer uma investigação *com* o cotidiano, num contexto específico. As *táticas* construídas para esta investigação permitem que possamos nos reconhecer como co-autores das práticas cotidianas e da sistematização delineada neste *projetopesquisa*.

## CAPÍTULO II

---

### 2 O CENÁRIO DO PROJETO/PESQUISA: CONHECENDO CONTEXTOS E SUJEITOS DA INSTITUIÇÃO

Ao ampliar a nossa visibilidade para a análise do contexto onde as práticas dos sujeitos escolares se inserem e se originam, deparamo-nos com a *cultura ordinária* do bairro (CERTEAU, GIARD, 1996) e com a diversidade de situações e interesses que sua aparência oculta ou que fomos acostumados a negligenciar pela racionalidade hegemônica. A conformação atual de São Pedro I, que contrasta belezas naturais e a urbanização de uma cidade, impede a percepção dos embates que permearam sua composição histórica.

Uma série de *pistas* nos auxiliaram a perceber a mobilização na constituição da região São Pedro. Por meio de um procedimento de análise que busca superar uma lógica monocultural, a *ecologia das transescalas* (SANTOS, 2004),<sup>36</sup> fizemos uso de diferentes focos, analisando contextos considerados micro (o CMEI), médio (o bairro) e macro (o Poder Público) que se revelaram complementares para expandir nossa compreensão a respeito dos *fazeressaberes* escolares.

Ao exercer um *mergulho* no universo pesquisado, identificamos que, no ano 2007, o bairro São Pedro I, localizado no município de Vitória, completava 30 anos no dia 4 de setembro (ANDREATTA, 1987). O seu primeiro espaço destinado à infância completava 29 anos, um *dado marginal*, que revela que a história da escolarização na região segue a própria constituição do bairro. No entanto o bairro São Pedro I e suas instituições escolares obtiveram certas limitações em seu processo de formação, visto que a região carecia de necessidades muito mais basilares que a escolarização. O estudo do bairro revela-se, assim, decisivo por representar a assinatura da origem, uma marca que reforça o processo de identificação de um grupo determinado, “[...] o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública” (MAYOL, 1996, p. 44).

---

<sup>36</sup> A *sociologia das ausências* procura revelar a diversidade de práticas sociais, superando a lógica monocultural da racionalidade hegemônica por meio de *ecologias*. Para cada forma de produção de não-existência, Santos (2004) desenvolve uma ecologia para sua superação: a ecologia dos saberes, a ecologia das temporalidades, a ecologia dos reconhecimentos, a ecologia das transescalas e a ecologia de produtividade. A ecologia das transescalas procura reconhecer as articulações entre contextos locais e globais, valorizando o que é local. Além disso, busca identificar o que nele não foi integrado às práticas hegemônicas, a fim de ampliar as contra-hegemônicas e desglobalizá-lo. Contudo este não consiste no objetivo predominante deste estudo.

Para apresentação de algumas questões decisivas na construção do bairro e do CMEI, utilizamos dados da instituição (Plano de Ação de 2007), da comunidade (o livro da ex-moradora Graça Andreatta<sup>37</sup> e algumas entrevistas), da Secretaria de Cultura (a produção de Tavares Dias) além do projeto coordenado por Antonio Gurgel e Hesio Pessali.<sup>38</sup>

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO SÃO PEDRO

A região que abriga os bairros da Grande São Pedro é constituída por aterros dos manguezais.<sup>39</sup> Inicialmente, o local era formado por uma pequena comunidade de pescadores na Ilha das Caieiras,<sup>40</sup> habitada desde o século XIX. O local funcionava como ponto intermediário entre a boca do Rio Santa Maria e os armazéns do Porto de Vitória. “Essa ligação aumentou a população da ilha com famílias que trocavam a roça, empobrecida pela queda do preço do café, pela cidade, e encontravam na ilha um ambiente típico de interior” (GURGEL; PESSALI, 2004, p. 24). Por meio de uma mudança nas atividades econômicas no Estado, a partir da década de 1960,<sup>41</sup> registrou-se um êxodo rural que atraiu imigrantes vindos especialmente do interior do Espírito Santo, de Minas Gerais e da Bahia.

A população da Grande Vitória<sup>42</sup> aumentou significativamente: em 1960, eram 200 mil habitantes; em 1970, chegou a 385 mil; em 1980, a 700 mil; e, em 2000, a

---

<sup>37</sup> Essa é a obra mais recorrente em todos os documentos por tratar-se do relato detalhado feito por uma ex-moradora do bairro sobre a ocupação do manguezal que deu origem a região São Pedro. A autora também articula alguns episódios do bairro em um livro de poesias (ANDREATTA, 2003).

<sup>38</sup> Projeto premiado pelas fundações Ford e Getúlio Vargas, no concurso de Gestão Pública e Cidadania. Integrou o relatório brasileiro apresentado na II Conferência das Nações Unidas para os Assentamentos Urbanos (Habitat II) realizado na Turquia, em 1996. Parte do texto foi produzido em 1996, com a participação da Prefeitura Municipal de Vitória, pesquisadores, jornalistas e moradores de São Pedro. Também foi analisado na dissertação de mestrado de Ivani Soares Zecchinelli (2000).

<sup>39</sup> O Estado do Espírito Santo é composto por uma vasta faixa de manguezais, que funcionam como barreiras naturais contra a erosão, contendo a ação das marés, tendo como fauna uma rica coleção de crustáceos, moluscos, peixes e aves. No interior da Baía de Vitória, concentra-se sua maior parte e representa 10% da área do município de Vitória (GURGEL; PESSALI, 2004).

<sup>40</sup> A Ilha das Caieiras foi, até a metade do século, um lugar remoto na geografia de Vitória, reduto de lavadeiras, pescadores e uma fábrica de cal – daí o nome caieiras – de onde se estendia, na direção do interior, o manguezal fechado (GURGEL; PESSALI, 2004).

<sup>41</sup> As atividades econômicas ampliaram-se da cafeicultura e das atividades comerciais e portuárias para atividades industriais, por meio de algumas empresas, como a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), o Porto de Tubarão, a Companhia Ferro e Aço de Vitória (Cofavi), a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) e a Aracruz Celulose.

<sup>42</sup> A região metropolitana da Grande Vitória compreende cinco municípios: Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra e Viana. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão

população chegou a 1 milhão e 300 mil habitantes. Ao mesmo tempo em que se expandiram os edifícios para a classe média, registrou-se a ocupação dos morros, mangues e áreas periféricas (GURGEL; PESSALI, 2004).

Outro aspecto que influenciou o rápido crescimento da região São Pedro foi a transferência de algumas famílias que ocupavam o bairro Miramar, que deixou de ser depósito de lixo para dar lugar à Rodoviária. Foram construídas 72 casas na Rodovia Serafim Derenzi para indenizar essas famílias. Em 1977, famílias inteiras ocuparam *taticamente* o manguezal pelo lado oeste da ilha, movimento que, ao percorrer a região ao longo da Rodovia Serafim Derenzi, originou os bairros São Pedro I, II, III, IV, V e VI.

### 2.1.1 Com os pés na lama e no lixo

Todo o movimento de ocupação foi permeado por um processo de derrubada e queima de moradias pela polícia e outras autoridades, especialmente por tratar-se de um local bonito.<sup>43</sup> Os moradores foram vítimas do descaso, do desrespeito, da insegurança, da precária estrutura e das disputas pelo assentamento, às vezes fazendo vítimas fatais. Alguns *heróis*, falecidos ou não, bem como acontecimentos e datas importantes, foram imortalizados, emprestando seus nomes para algumas ruas.<sup>44</sup> A falta de experiência da comunidade dificultou sua sistematização e planejamento, entretanto, por meio da organização popular, formou-se o Movimento Comunitário do bairro (Foto 1). Foi uma *tática*, operada golpe a golpe, que revela as determinantes *artes do fraco* para a construção de moradias, a numeração dos barracos, a abertura das ruas e a busca de infra-estrutura básica, para aprenderem a se organizar e valorizar suas conquistas cotidianas (Fotos 1, 2, 3 e 4).

---

responsável pelos censos no Brasil desde 1936, quando foi criado. Os censos demográficos são planejados para serem executados nos anos de finais zero, ou seja, a cada dez anos. Dessa forma, o último censo realizado no Brasil foi no ano 2000, e o próximo será em 2010. Entre o intervalo de dois censos demográficos, realiza-se a contagem da população. Esses dados estarão disponíveis a partir de dezembro de 2007 (Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/IBGE#Censo\\_Demogr.C3.A1ficoWIKIPÉDIA](http://pt.wikipedia.org/wiki/IBGE#Censo_Demogr.C3.A1ficoWIKIPÉDIA)>. Acesso em: 20 ago. 2007.

<sup>43</sup> Para Andreatta, as belezas naturais da região foram decisivas para a construção da Rodovia Serafim Derenzi, que perpassa o lugar. Foi pensada numa gestão municipal para valorizar uma ilha do então prefeito, próxima à Rodovia. A autora é enfática: “O hoje São Pedro, seria área burguesa. E nós ocupamos. Temos que ser perseguidos, é claro” (ANDREATTA, 1987, p. 54).

<sup>44</sup> São conhecidas a Rua da Libertação, Rua da Esperança, Rua da Igualdade, Rua do Acordo, Rua da Dificuldade, Rua do Amor, Rua Dr. José Geraldo Bermudes (presta homenagem ao juiz que assinou a lei que concedia a posse do mangue até essa rua), o Beco 26 de Dezembro e a Avenida 4 de Setembro, todos testemunham momentos marcantes.

Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que 'fazer com'. Nesses estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade (CERTEAU, 1994, p. 79).

A articulação popular, que se iniciou por necessidades econômicas, começava a modelar-se de maneira mais politizada por meio de uma série de movimentos contra-hegemônicos.



**Foto 1** — Sede do Movimento Comunitário  
Fonte: Andreatta (1987, p. 41)



**Foto 2** — Pedras usadas para a contenção da maré  
Fonte: Gurgel e Pessali (2004, p. 131)



**Foto 3** — A constituição do bairro São Pedro  
Fonte: Gurgel e Pessali (2004, p. 129)



**Foto 4** — Moradores demarcando as ruas  
Fonte: Gurgel e Pessali (2004, p. 44)

Como a política hegemônica pretendia pulverizar os movimentos populares, a ocupação não contou com o apoio do Poder Público. Entretanto o Movimento Comunitário e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica constituíram-se numa organização religiosa e social (ANDREATTA, 1987).

Refere-se às *maneiras de utilizar* os sistemas impostos; as diversas manobras entre forças desiguais e com auxílio de poderes utópicos; a *astúcia* dos moradores

no modo de driblar os termos do contrato social (CERTEAU, 1994). Essa disposição demonstra que grupos sociais com finalidades diferentes podem se articular num movimento contra-hegemônico que amplia o potencial de ambos por meio de ações criativas e próprias do contexto onde se inserem (SANTOS, 2004).

A solução para o aterro do manguezal foi a utilização do lixo em 1977, que contribuiu para uma mudança no quadro profissional com a formação dos catadores, que vendiam lenha, plástico, vidro, papel e latas. Disputavam o espaço e o lixo com moscas, ratos, baratas, urubus, porcos e cães (Fotos 5 e 6), visto que “[...] o lixo representava alimentação, trabalho (comércio de restos), e moradia (aterro sobre o qual eram construídas as casas)” (GURGEL; PESSALI, 2004, p. 37-38).



**Foto 5** — Moradores e animais disputando o lixo  
Fonte: Gurgel e Pessali (2004, p. 129)



**Foto 6** — Moradores em meio ao revêo dos urubus  
Fonte: Dias (2001, p. 22)

Em um dos seus poemas, Andreatta (2003) retrata a questão do lixo vivenciada no bairro:

No lixo tem bicho  
 Mas tem gente com fome  
 Catando, colhendo, vendendo,  
 Morrendo, no lixo  
 Do bicho, do homem perfumado,  
 Que fuma cachimbo importado  
 Com dinheiro tirado do lixo  
 Com bicho  
 Que o povo procura  
 Pra tentar comer  
 Porque emprego não tem, aumento não vem  
 E, no lixo, mesmo com bicho,  
 Tem lata, plástico, papel...  
 Tem até panela que jogam fora,  
 E vidros com resto de mel [...]  
 No lixo tem noitadas de lua cheia,  
 Porcos de arroba e meia, urubus de todas as qualidades:  
 — “Abutres” humanos em busca de novidades,  
 De votos, misérias  
 — E urubus de verdade [...].  
 (No lixo — ANDREATTA, 2003)



O bairro chegou a receber 100 toneladas diárias de lixo na década de 1980.<sup>45</sup> Com a presença de atravessadores que lucravam e exploravam os moradores, a comunidade organizou-se na criação da Associação Cooperativa dos Catadores de Vitória Homero Mafra (ACCATAV HOMERO MAFRA), que recebe o nome do juiz que garantiu a reintegração de posse do lixo (ANDREATTA, 1987).

Em 1987, a Prefeitura organizou-se na urbanização de alguns bairros da região São Pedro. Em 1990, foi inaugurada a Usina de Lixo de Vitória, em São Pedro VI (Foto 7), que possui capacidade para processar 300 toneladas diárias de lixo e emprega aproximadamente 300 trabalhadores. A usina representa “[...] um ganho ambiental e social, pois acaba com o depósito de lixo do manguezal e com a convivência subumana de centenas de pessoas no lixão” (DIAS, 2001, p. 25).



**Foto 7** — Usina de Lixo de Vitória  
Fonte: Gurgel e Pessali (2004, p. 133)



**Foto 8** — Espaços públicos construídos em 2007: praça, academia popular, quadra poliesportiva

Andreatta (1987) descreve que o bairro foi *ocupado* de maneira desordenada pelo povo, mas a região também foi *invadida* de maneira planejada por um movimento que ambicionava desestruturar a organização da comunidade que se formava num período historicamente desfavorável às organizações dos movimentos sociais. Durante o ano 1983, diversas formas de manipulação política contribuíram para a desarticulação do Movimento Comunitário, sendo as mais expressivas relacionadas com o filme *Lugar de toda pobreza*, com a Cruz Vermelha e com a Escola *Grito do Povo*.

<sup>45</sup> O lixo foi deslocado para outros destinos, tais como: Carapina, no município de Serra, em 1980; São Pedro III, em 1981; e São Pedro V (Nova Palestina), a fim de beneficiar um italiano que pretendia utilizar o lixo. Esse deslocamento mobilizava tensão entre os catadores com o Governo e com os posseiros.

A produção do documentário *Lugar de toda pobreza*<sup>46</sup> representou uma importante denúncia de condições desumanas de vida, sem qualquer apoio do Governo, no período da ditadura. Com a repercussão das imagens da região, muitas iniciativas mobilizaram doações em dinheiro, em cestas básicas e roupas pela Cruz Vermelha, todas intermediadas pela Prefeitura. Os moradores puderam contar com o apoio financeiro do Papa, em sua visita à região, em 1991, além da movimentação de outras iniciativas.

Para Andreatta (1987), o documentário não refletiu a organização da comunidade e os avanços obtidos, apenas cenas de fome e de miséria. As doações levaram a uma disputa acirrada da comunidade e a uma conseqüente desestruturação do movimento popular. A questão não era desmerecer as doações, mas permitir que o povo continuasse se articulando para que as autoridades trabalhassem na construção de condições básicas de sobrevivência, dever do Estado e direito de todo cidadão.

Com relação à Escola *Grito do Povo*, construída e organizada pela comunidade, a autora descreve os descompassos causados pela centralização da escola, quando foi integrada à Rede Municipal de Ensino de Vitória.

Atualmente, os bairros da região São Pedro são urbanizados, contam com ampla rede de escolas, comércio e serviços, igrejas, quadras poliesportivas, praças, restaurantes, tendo sua história amplamente valorizada pelos moradores, pelas escolas e pelos movimentos comunitários. Conta com atendimento especializado<sup>47</sup> para diversos serviços para a criança, para a mulher, para a família, para as doenças epidemiológicas, para as zoonoses, além de tratamentos preventivos. Os moradores recebem, ainda, apoio de alunos e funcionários de diversas instituições, em especial da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Faculdades Associadas do Espírito Santo (FAESA), tanto na construção quanto na execução de inúmeros projetos (GURGEL; PESSALI, 2004).

Dados do Plano de Ação de 2007 da instituição pesquisada/partilhada revelam *indícios* de mudanças com relação à escolaridade, à profissão, à renda

---

<sup>46</sup> Com a produção do cineasta capixaba Amylton de Almeida, foram divulgados, em 1983, um filme e um livro com o mesmo nome. O documentário, exibido em todo o País, teve o intuito de acompanhar a trajetória de uma família de catadores de lixo durante quase um ano.

<sup>47</sup> A partir de 1999, com a instalação da Policlínica São Pedro, outros serviços especializados foram incluídos, especialmente de diagnóstico (raios X, eletrocardiograma, exames laboratoriais), de atenção às áreas crônico-degenerativas (cardiologia, endocrinologia, oftalmologia, fisioterapia e nutrição), psicossocial (psiquiatria, neurologia, assistência social e psicológica) e do aparelho reprodutor (ginecologia e urologia).

familiar e à religiosidade. Registram um aumento significativo no tempo de estudo e no nível de escolaridade das famílias, variando entre o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Quanto às atividades profissionais, ampliaram-se da pesca e de serviços informais para outras profissões, como: auxiliar de serviços gerais, diarista, vendedor/a, policial militar, cozinheira, cabeleireira, comerciante, costureira, atendente e professor/a. A mudança no nível de escolaridade e na profissão projetou alteração na renda das famílias, que aumentou, em média, para uma faixa de dois a três salários mínimos. A opção religiosa, antes predominantemente católica, apresenta-se agora também evangélica.

Na região que era conhecida como lugar de toda pobreza, ainda permanecem os resquícios de violência por assaltos, drogas e assassinatos. Entretanto os bairros São Pedro e a Ilha das Caieiras também são conhecidos e apreciados pelas suas iguarias. A culinária, a confecção das panelas de barro, típicas da moqueca capixaba, o trabalho das desfiadeiras, entre outros atrativos naturais são foco da atenção de turistas de todo o Estado.

Embora, nas últimas gestões, a relação dos moradores do bairro com o Poder Público tenha trazido benefícios para a população quanto à estrutura física, de saúde, lazer e educação, a constituição de São Pedro foi permeada por inúmeras *táticas* de resistência, *astúcias* sutis e inventivas de sobrevivência na ocupação do mangue, no delineamento de infra-estrutura e na construção de espaços educativos. Uma *arte de fazer* que está ligada a *arte de viver* dos moradores do bairro.

### **2.1.2 As crianças, as escolas e o grito do povo**

A primeira referência de um espaço educativo diz respeito a uma adaptação em um cômodo de madeira, em 1977, no “[...] barraquinho do Toninho Tonini, com luz de velas. Todo mundo dava aula para todo mundo” (ANDREATTA, 1987, p. 20). Com o rápido aumento de dez para 50 alunos, a comunidade mobilizou-se na organização de uma sala reservada para as aulas na sede comunitária. Em 1978, formou-se a primeira turma de adultos em Educação Integrada, pela noite, e uma turma de pré-escola, durante o dia (ANDREATTA, 1987). Um levantamento censitário identificou 553 crianças, em idade escolar, que estavam fora da escola, o que foi determinante para a mobilização da população, com apoio da Secretaria de

Ação Social, na construção da primeira instituição educativa, conhecida como *Grito do Povo* (Foto 9).

À medida que a necessidade de uma instituição mostrava-se cada vez mais intensa, a solidariedade da população também aumentava. Articulavam suas *artes de fazer* no trabalho voluntário: ministravam aula, confeccionavam carteiras, coletavam material didático, pedagógico, higiênico, além dos alimentos.

Segundo Andreatta (1987), a escola era organizada de acordo com a necessidade da comunidade, que formou uma Comissão de Educação para estudar normas pedagógicas e apresentá-las no debate comunitário. O método de Paulo Freire era estudado e adaptado, respeitando a realidade social. O grupo de professores reunia-se aos sábados para planejamento das ações e mobilização da comunidade. A experiência pedagógica que rompia com a dicotomia entre o conhecimento científico e o senso comum (SANTOS, 1989) despertou interesse da rede pública e privada, dos professores e alunos da UFES e também fortaleceu a participação feminina.<sup>48</sup>

Em março de 1983, a escola *Grito do Povo* foi municipalizada e contou com novas instalações. Os moradores organizaram uma inauguração solene para a entrega das chaves, que contou, inclusive, com a visita do prefeito. A escola já possuía 150 crianças na creche, 200 crianças na pré-escola, 1.500 alunos no 1º grau e inúmeros moradores que se fizeram profissionais para trabalhar voluntariamente.

Apesar das promessas da PMV com relação ao apoio para a estrutura física, à contratação dos colaboradores, ao respeito com relação ao projeto pedagógico e ao nome da escola, percebemos uma constante tensão entre a organização popular e o poder público com relação às operações *estratégicas* que visavam controlar e organizar o espaço social (CERTEAU, 1994; JOSGRILBERG, 2005). Houve uma ruptura entre o discurso e a prática, e nenhum dos compromissos foi efetivado à risca (ANDREATTA, 1987; GURGEL; PESSALI, 2004). Com o auxílio de Josgrilberg (2005, p. 27), compreendemos que

Poder e sujeitos se relacionam dialeticamente. Se os sujeitos estiverem fora da esfera de poder, se estiverem no limiar da ilegalidade, a organização do poder será, de uma forma ou de outra, reorganizada a fim de manter sua eficácia ou, então, haveria um rompimento com o poder que a organiza.

---

<sup>48</sup> O envolvimento das mulheres contribuiu, inclusive, na formação do Movimento das Mulheres Unidas de São Pedro (Musp).

Foram mantidos 60 funcionários, mas não se consolidou o contrato de todos, especialmente dos primeiros colaboradores (ANDREATTA, 1987). Quanto à estrutura, foram planejadas instalações para uma creche, mas o prazo foi comprometido pelo projeto Promorar (GURGEL; PESSALI, 2004).<sup>49</sup> Uma medida da Rede Municipal estabelecia que todas as instituições de ensino deveriam ser registradas com o nome de um educador de renome. Neste caso, a escola passou a ser chamada *Francisco Lacerda de Aguiar* (Foto 10), em homenagem ao ex-governador do Estado.



**Foto 9** — Primeiras instalações da escola *Grito do Povo*

Fonte: Andreatta (1987, p. 151)



**Foto 10** — Instalações atuais da EMEF Francisco Lacerda de Aguiar



**Foto 11** — Instalações ampliadas da Escola *Grito do Povo* que cedeu lugar à creche *Cantinho da Amizade*

De acordo com os documentos do CMEI e com as entrevistas, quando a escola *Grito do Povo* se organizou no novo prédio, suas antigas instalações cederam lugar à creche *Cantinho da Amizade*, que ali funcionou no período compreendido entre 1984 e 2005, como mostra a Foto 11. Trata-se da instituição que é pesquisada/partilhada nesta pesquisa, como confirmou uma das cozinheiras da instituição, no dia 20-3-2007:

Na verdade, essa creche foi o seguinte. Começou uma escola lá pertinho do movimento comunitário que era na capelinha. A comunidade: 'Ah, nós podia botar um nome aqui [...]'. Foi posto em votação que seria Grito do Povo. E, nesse Grito do Povo, a Prefeitura tava construindo essa escolinha, que foi a primeira escola antes do FLA foi ela [...]. Aquela escolinha lá, veio pra ali [para o antigo prédio da EMEF FLA] e ficou sendo *Grito do Povo*. Mas só que tava pegando aquelas crianças que já tinha de seis anos em diante, sete anos, que era o primeiro ano. E a gente viu muita dificuldade daquelas mães que já tinham os menores, que era de um ano [...]. A idéia inicial foi pra escola [...]. Então, quando a escola passar pro FLA, aqui vai ser a creche (ASSISTENTE DE SERVIÇOS GERAIS ASG1).

<sup>49</sup> Trata-se do Programa de Erradicação da Sub-habitação que não conquistou a adesão da comunidade. Trazia propostas previamente definidas em Brasília, por um grupo de engenheiros, arquitetos e assistentes sociais do Governo. Para ser parcialmente implantado em São Pedro I, o Promorar foi amplamente modificado (GURGEL; PESSALI, 2004).

De acordo com Andreatta, a partir de janeiro de 1984, quando a escola passa a ser incorporada à Rede Municipal de Ensino de Vitória, perdeu-se a administração pela comunidade além das características constitutivas da escola: “Naquele dia nós enterrávamos a filosofia da escola, o sonho de ter uma escola administrada pela comunidade, a partir de nossa realidade universal... Daí em diante, foram rasgados todos os papéis que contavam a história do GRITO DESTE POVO” (ANDREATTA, 1987, p. 94). Assim como a escola, a creche recebe outro nome, de *Cantinho da Amizade* passa a ser conhecida como CMEI *da Amizade*, no ano 1993.<sup>50</sup>

Apesar das agruras vivenciadas na construção das escolas e no enfraquecimento do Movimento Comunitário, na visão de Andreatta (1987), Dias (2001) contabiliza, na região, seis movimentos comunitários e 26 associações de classe, como a Mulheres Unidas de São Pedro (MUSP), os Idosos de Resistência, os Idosos de São Pedro I e do Centro de Treinamento. Esses novos espaços organizados *taticamente* referem-se a *lugares praticados* que operam um movimento que procura fugir às operações de poder que tentam controlar o espaço social (CERTEAU, 1994; JOSGRILBERG, 2005).

Na instituição partilhada, a presença das famílias e da comunidade é sempre indispensável na tomada das decisões e na constituição dos projetos educativos.<sup>51</sup> O Plano de Ação de 2007 nos revela que “[...] sempre que solicitada a comunidade tem boa participação buscando alternativas para a melhoria da escola num todo”.

Esses aspectos da *cultura ordinária* da região, que possui um histórico de reivindicações, conquistas e solidariedade, influenciam tanto os alunos quanto a proposta pedagógica das instituições educativas locais. Em entrevista realizada no dia 25 de junho de 2007, com a diretora do CMEI *da Amizade*, podemos confirmar essas informações:

[...] o pai quando chegar tem prioridade no atendimento, porque é a na hora que ele está podendo vir [...]. Porque eu preciso desse pai sabendo o que acontece no espaço da escola, porque, na hora que eu pedir a colaboração dele, ele precisa saber por que ele está colaborando [...]. Nas nossas reuniões de pais, a gente tem que ter alguns cuidados até para fazer as reuniões por causa do espaço, porque eles participam, estão sempre juntos

<sup>50</sup> Optamos por não revelar o nome da instituição pesquisada e manter como identificação parte do nome original, valorizando a iniciativa dos moradores. A educadora que empresta seu nome ao CMEI nasceu em 21 de junho de 1911 e faleceu no dia 26 de agosto de 1985. Formou-se na Escola Normal D. Pedro II e foi professora alfabetizadora na cidade e no interior.

<sup>51</sup> Os documentos do CMEI fazem menção a algumas pessoas que se destacaram pelo engajamento na constituição dessa instituição. Algumas ainda trabalhavam no CMEI como professoras, merendeiras e ASGs no período desta pesquisa.

[...]. Então essa relação eu acho que pra família ela tem se mostrado fantástica [...]. Eu falo enquanto diretora porque é um retorno que você tem. E, querendo ou não, hoje, a nível de rede, a nível de sistema, esse CMEI tem uma boa visualização externa do trabalho que é desenvolvido aqui.

Fazem parte da proposta pedagógica coordenada pela Secretaria Municipal de Esportes para a atual Grande São Pedro o trabalho com oficinas de dança, música e teatro, bem como com atividades esportivas, tanto em horário escolar como por meio de escolinhas. No momento, a Grande São Pedro conta com sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).<sup>52</sup>

Com esta apresentação, compreendemos a necessidade de conhecer e valorizar a construção histórica, as experiências e os bens culturais de uma região tão peculiar, a fim de superar a inferioridade que lhe foi historicamente conferida. Apresenta-se como uma *tática* relevante para ampliar novas possibilidades de trabalho, visto que “[...] não se pode falar da região São Pedro, de sua ocupação e das melhorias que vem conquistando, sem relembrar a maneira como a população tem participado de todo o processo” (GURGEL; PESSALI, 2004, p. 103).

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para desvelar características da instituição no momento do *projeto pesquisa*, em 2007, recorreremos às questões da paisagem da pesquisa, de um contexto que existe há muito antes de nossa aproximação (CERTEAU, 1994). A análise da estrutura física da instituição é permeada pela compreensão de *espaço* delineado por Certeau (1994), formado por dinamicidade e mobilidade.

Certeau (1994) propõe uma distinção entre *espaços* e *lugares*, diferença que não implica uma oposição (JOSGRILBERG, 2005). Para o autor, o *lugar* é organizado por uma série de *estratégias*, manipulados por relações de poder. Remete à idéia de definição, de estaticidade, de ordenação e de estabilidade.

---

<sup>52</sup> Referimo-nos às seguintes instituições: EMEF José Lemos de Miranda, EMEF Maria José Costa Moraes, EMEF Tancredo de Almeida Neves, EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, EMEF Francisco Lacerda de Aguiar, EMEF Neusa Nunes Gonçalves, EMEF Rita de Cássia de Oliveira; bem como aos CMEIs Anísio Spínola Teixeira, CMEI Georgina da Trindade Farias, CMEI Gilda de Athayde Ramos, CMEI Padre Giovanni Bartesaghi, CMEI Magnólia Dias Miranda, CMEI Zilmar Alves de Mello.

Com relação ao *espaço*, refere-se à idéia de mobilidade, um *lugar praticado*, “[...] animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. *Espaço* é o efeito produzido pelas operações que o orientam” (CERTEAU, 1994, p. 202). Faz relação com os conceitos de Merleau-Ponty de *espaço geométrico* e *espaço antropológico*, onde o autor propõe uma relação da experiência com a existência no mundo, uma relação com o meio. “Deste ponto de vista existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas” (CERTEAU, 1994, p. 202).

À luz da análise do autor, os *espaços* foram identificados sinalizando o seu respectivo *uso*, as *artes praticadas* pelos sujeitos escolares da instituição. No entanto o próprio conceito de *espaço* permite uma mobilidade das ações dos *praticantes* escolares que escapa às regularidades que serão apresentadas de maneira geral nesta descrição, mas que se mostram necessárias para conhecermos os diferentes ambientes que compõem esta investigação.

Se analisarmos as ações cotidianas dessa instituição e, provavelmente, todas as outras, conseguiremos perceber, que apesar de as práticas serem organizadas em rotinas, elas nunca se repetem na sua forma, uma vez que são plurais, provisórias e dinâmicas, permeadas por redes de saberes e fazeres que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade (ALVES; OLIVEIRA, 2005).

A fim de perseguir um *rigor flexível* e sistemático, focalizando as diferentes esferas que compõem a rede de relações que permeiam as práticas da professora de Educação Física, também identificamos os sujeitos que partilharam essa investigação, delineando algumas características que se mostraram relevantes para a análise do objeto que estamos investigando.

### **2.2.1 A estrutura atual da instituição**

O registro das mudanças, com relação à estrutura física e pessoal conquistadas pelos sujeitos dessa instituição, consiste num dado importante. De uma sala do movimento comunitário, ao antigo prédio da EMEF *Francisco Lacerda de Aguiar*, o CMEI *da Amizade*, atualmente, conta com uma estrutura previamente planejada para o trabalho com crianças pequenas. A mudança para as instalações atuais ocorreu em março de 2006 e teve sua inauguração festejada em outubro do mesmo ano, como revelam as Fotos 12 e 13.





**Foto 12** — Festa de inauguração do CMEI  
Fonte: Arquivo do CMEI da Amizade



**Foto 13** — Festa de inauguração do CMEI com a presença do prefeito  
Fonte: Arquivo do CMEI da Amizade

Assim como Mayol (1996), recorreremos à sociologia urbana do CMEI, ou seja, aos dados relativos ao *espaço*, bem como à análise socioetnográfica da vida cotidiana, que se refere às práticas dos sujeitos nos *lugares* delimitados pela pesquisa. Esse exercício consiste na tentativa de relacionar os *espaços* e a vida cotidiana do CMEI a fim de desvelar as *maneiras de fazer*, a atividade criadora dos praticantes da instituição.

Trata-se de uma estrutura privilegiada que, de acordo com a Planta Baixa do seu Projeto Arquitetônico, compreende aproximadamente 2.000m<sup>2</sup> sendo 1.378m<sup>2</sup> de área construída. Isso significa que a instituição reserva um amplo espaço livre de aproximadamente 600m<sup>2</sup> para as crianças e as profissionais, especialmente nos pátios.

Uma análise dessa construção permite perceber como foram planejados. Foi construído um bloco quadrangular de 108m<sup>2</sup> para a recepção e administração. Também três grandes blocos retangulares, cada um com aproximadamente 390m<sup>2</sup>, para as salas, cozinhas, banheiros entre outras dependências. Esses blocos são interligados por corredores espaçosos de 2m e meio de largura e 6m de comprimento. Além disso, nos pátios da instituição, que são todos pavimentados e sem cobertura, localizam-se, em pontos extremos, dois blocos circulares que dividem os banheiros externos. O Quadro 1 expõe com detalhes a estrutura física da instituição.

<b>ESTRUTURA FÍSICA</b>	<b>ÁREA (m<sup>2</sup>)</b>
Área total	1.980m <sup>2</sup>
Área construída	1.378m <sup>2</sup>
Área prevista para construção	1.085m <sup>2</sup>
<b>Bloco Quadrangular</b>	<b>108m<sup>2</sup></b>
Secretaria	13,68m <sup>2</sup>
Sala dos professores	22,54m <sup>2</sup>
Sala da diretora	11,07m <sup>2</sup>
Depósito de material	5,88m <sup>2</sup>
Banheiros para adultos	2,70m <sup>2</sup> cada um (58,57m <sup>2</sup> )
Corredor	
Pátio circular descoberto	86,55m <sup>2</sup>
<b>Primeiro Bloco Retangular</b>	<b>400m<sup>2</sup></b>
Sala do Berçário II A	35,56m <sup>2</sup>
Sala do Berçário II B	38,80 m <sup>2</sup>
Banheiro localizado entre as salas do Berçário	9,56m <sup>2</sup>
Berçário I	41, 25m <sup>2</sup>
Sanitário do Berçário I	7,03m <sup>2</sup>
Lactário do Berçário I	6,84m <sup>2</sup>
Refeitório	151,23m <sup>2</sup>
Cozinha	23,52m <sup>2</sup>
Depósito de merenda	8,82m <sup>2</sup>
Depósito de material de limpeza	6,65m <sup>2</sup>
Vestiário	6,65m <sup>2</sup>
Área de serviço	11,61m <sup>2</sup> (347,52 m <sup>2</sup> )
Banheiros mistos localizados na parte externa	7, 98m <sup>2</sup> cada um
<b>Segundo Bloco Retangular</b>	<b>355m<sup>2</sup></b>
Sala do Jardim I A	38m <sup>2</sup>
Sala do Jardim I B	38m <sup>2</sup>
Laboratório de informática	28,12m <sup>2</sup>
Sala do Maternal A	38m <sup>2</sup>
Sala do Maternal B	38m <sup>2</sup>
Depósito de material pedagógico	22,57m <sup>2</sup>
Banheiros infantis	14,41m <sup>2</sup> cada um (217, 10 m <sup>2</sup> )
<b>Terceiro Bloco Retangular</b>	<b>360 m<sup>2</sup></b>
Sala do Pré A	36,19m <sup>2</sup>
Sala do Pré B	36,19m <sup>2</sup>
Sala do Pré C	35,42m <sup>2</sup>
Sala do Jardim II A	35,19m <sup>2</sup>
Sala do Jardim II B	35,72m <sup>2</sup>
Sala de vídeo e biblioteca	35,72m <sup>2</sup>
CTA da instituição	15m <sup>2</sup>
Banheiros mistos localizados na parte externa	21,43m <sup>2</sup> cada

**Quadro 1** – Estrutura física do CMEI

As novas instalações ocupam parte privilegiada de um quarteirão e possuem acesso pelas ruas Guilherme Bassine e Felicidade Correia dos Santos. As demais ruas que estão entre o CMEI e os terrenos vizinhos que compõem o quarteirão são a Rua Beira Mar e a Rua da Chácara.



**Foto 14** – Vista superior do bairro São Pedro com identificação das ruas  
Fonte: Google maps



**Foto 15** – Vista superior da quadra onde se localiza o CMEI da Amizade  
Fonte: Google maps

Ao aproximar-se da instituição, já é possível perceber o quanto é espaçosa (Fotos 14, 15 e 16). Para decifrar o Quadro 1, começamos pelo portão de acesso principal do CMEI, que se localiza na rua Guilherme Bassine, assim como nos mostra a Foto 16. Identificamos, à esquerda, o bloco da recepção e administração, que é composto pela secretaria (Foto 17), pela sala dos/as professores/as (Foto 18), pela sala da diretora (Foto 19), por uma pequena sala para depósito de material, por dois banheiros para adultos e, para acesso a essas salas, uma pequena área de circulação.



**Foto 16** – Fachada do CMEI na rua Guilherme Bassine



**Foto 17** – Secretaria do CMEI

A permanência nos *espaços* é determinada pela rotina *estrategicamente* estabelecida ao início do ano e sua obediência influencia o bom relacionamento e funcionamento da instituição, visto que “[...] as estratégias organizam, determinam um lugar que pode ser administrado em relação a uma exterioridade composta de alvos e ameaças” (JOSGRILBERG, 2005).

A sala dos/as professores/as, por exemplo, é equipada com televisão, aparelho DVD, geladeira, uma grande mesa com cadeiras, mesa de apoio para o café, um confortável sofá e quadros de aviso. Esse *lugar é praticado* nos momentos de lanche diário das professoras, estagiárias e auxiliares de berçário e aproveita-se para comer, conversar, ler os jornais, assistir à televisão, distrair-se no sofá, tudo, é claro, dentro dos 20 minutos reservados. Esse *espaço* também é *movimentado* pelos momentos de estudo e as reuniões.



**Foto 18** — Sala dos/as professores/as



**Foto 19** — Sala da diretora

As crianças circulam nesses *espaços* especialmente nos horários de entrada e saída. À direita desse bloco, destaca-se um pátio descoberto, com formato circular, uma área livre, mais utilizada pelas professoras de Educação Física com a turma que permanece em horário integral. As *práticas* da instituição são representadas, nos corredores, com painéis que valorizam os projetos desenvolvidos no CMEI, com o cardápio da semana, com as fotos das atividades e/ou eventos e com os avisos para a comunidade, sempre muito conservados.

Por meio do primeiro corredor, somos guiados ao primeiro bloco retangular. À sua parte esquerda, localizamos três salas construídas para o berçário. As duas salas do Berçário II dividem um banheiro localizado entre elas. Na sala do Berçário I encontra-se, em anexo, espaços estratégicos como um sanitário (Foto 20) e um lactário, sempre utilizados pelas crianças com orientação das profissionais. As professoras aproveitam os corredores para socializar, com a comunidade escolar, as produções construídas com as crianças, como nos mostra a Foto 21.

É também na parte esquerda que se encontra a maior área livre do pátio, organizada *estrategicamente* com alguns brinquedos padronizados para as instituições da PMV, como casinhas e escorredores de plástico, sempre muito disputados pelas crianças. Nesse local, geralmente, encontram-se duas turmas, que alternam 50 minutos, diariamente, em ordem crescente do Berçário ao Pré, de acordo com a organização da rotina para o momento *livre*, destinado ao pátio.

Contudo as crianças empregam suas *artes de fazer*, e não se limitam a um pátio específico. Abrem novos *espaços* pelo emprego de suas *táticas*, extrapolam seus limites, ganham outros pátios, corredores, passeiam pelo CMEI e visitam outras salas por meio de diferentes *maneiras de utilizar* os *lugares* da instituição.



**Foto 20** — Exposição das atividades do Berçário I dispostas no corredor de suas salas



**Foto 21** — Sanitário do Berçário I

Na parte direita do bloco, localiza-se uma área comum, destinada à alimentação. Compreende um grande refeitório (Foto 22), uma cozinha (Foto 23), um depósito de merenda, um depósito de material de limpeza, um vestiário e uma área de serviço. Na área externa, próxima ao refeitório, encontra-se o primeiro bloco circular construído para abrigar os banheiros mistos, divididos conforme o gênero, com espaço para crianças e adultos.

Trata-se de amplos ambientes, muito asseados, assim como as cozinheiras e ASGs responsáveis. As refeições, cheirosas e saborosas, respeitam um cardápio preparado com o auxílio de nutricionistas. Para esses momentos, as crianças são orientadas a organizarem-se em filas e servirem-se sozinhas, uma medida que busca valorizar a construção de sua autonomia. Além dos momentos de lanche, almoço e jantar, esses *lugares são praticados* por reuniões com a comunidade escolar, para alguns momentos festivos, para a Formação Continuada na Escola, para a construção de oficinas e outras vivências.



**Foto 22** — Refeitório



**Foto 23** — Cozinha

O segundo corredor central nos leva ao segundo bloco retangular. A sua parte esquerda é composta por duas salas de aula (Fotos 24), um laboratório de informática (Foto 25) e, no corredor, um bebedouro de metal. Já na parte esquerda desse bloco, distribuem-se mais duas salas de aula, um depósito de material pedagógico e dois banheiros infantis, um masculino e um feminino.



**Foto 24** — Sala de aula



**Foto 25** — Laboratório de informática

É importante destacar que a composição de todas as salas é um pouco semelhante. Ambiente arejado, sempre com aparência de limpo, paredes brancas, ventilador no teto, quadro-negro baixo numa altura que permite intervenção das crianças, espelho do piso até o meio da parede protegido por uma estrutura metálica. As cadeiras e as mesas infantis são coloridas e de tamanho e peso fácil para deslocamento pelas crianças. As estantes são brancas, com largas prateleiras dispostas numa altura que as crianças alcançam. Nesse espaço, organizam-se os brinquedos, jogos, cadernos, lápis de cor, giz de cera, canetinha, cola colorida, CD, vídeo, DVD, uma riqueza de material para as brincadeiras das crianças e para o trabalho das professoras.

É possível perceber uma preocupação da Secretaria de Obras e Educação bem como dos/as profissionais do CMEI com relação à participação das crianças nos diversos espaços da instituição, tanto na construção da estrutura física quanto na composição dos ambientes educativos. A maneira de organizar esses espaços já compõe um relato de vida, mesmo que ninguém se pronuncie sobre o assunto (MAYOL, 1996).



**Foto 26** — Alunos/as na sala de vídeo/biblioteca



**Foto 27** — Sala de vídeo/biblioteca



**Foto 28** — Sala das pedagogas



**Foto 29** — Pátio posterior e banheiros mistos

Com o terceiro corredor, chegamos ao terceiro bloco retangular. Assim como no anterior, a parte esquerda compreende três salas de aula e, ao final do corredor, encontra-se um bebedouro de metal. Na parte direita, o bloco distribui duas salas de aula, a sala de vídeo/biblioteca (Foto 26 e 27) e a sala destinada ao corpo técnico-administrativo, o CTA da instituição (Foto 28). A sala do CTA é o espaço utilizado para os planejamentos das professoras com as pedagogas, bem como para a organização de diversos documentos e materiais pedagógicos de apoio, tais como: livros, CDs, DVDs, documentos, portfólios, entre outros.

Ao final dos três grandes blocos descritos, chegamos à área que delimita o CMEI com um pátio descoberto de 103,62m<sup>2</sup> que, assim como todo o loteamento da instituição, possuiu dimensões irregulares. Esse lugar, no momento do *projeto pesquisa*, era *praticado* especialmente nas aulas de Educação Física. Na parte central desse pátio, um bloco circular divide dois banheiros mistos, como podemos observar na Foto 29.



Ao todo, identificamos doze salas de aula, quatro salas para a organização pedagógica dos professores, uma sala de vídeo e biblioteca, um laboratório de informática, oito banheiros, amplo espaço para preparo e degustação dos alimentos, entre outros que estão especificados no Quadro 2.

<b>ESPAÇOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Secretaria	1
Sala dos professores	1
Sala da diretora	1
Sala para o CTA da instituição	1
Salas de aula	12
Sala de vídeo e biblioteca	1
Laboratório de informática	1
Depósito de material	1
Depósito de material pedagógico	1
Banheiros infantis	2 (1 masculino e 1 feminino)
Banheiros mistos localizados na parte externa	4 (2 masculinos e 2 femininos)
Banheiros para adultos	2 (1 masculino e 1 feminino)
Sanitário para os Berçários	2
Lactário do Berçário I	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Depósito de merenda	1
Depósito de material de limpeza	1
Vestiário	1
Área de serviço	1

**Quadro 2** – Espaços do CMEI

Sem dúvidas, trata-se de uma estrutura privilegiada, contudo é necessário reconhecer que não existem *espaços* ambientados que possam ser utilizados pelas professoras regentes, de Educação Física ou Artes Visuais, especialmente planejados para atender com segurança às necessidades das crianças pequenas, como brincar, jogar, experimentar, cair, levantar, dançar, trombar, correr, rastejar, saltar, saltitar, pular, galopar, pendurar, lançar, chutar, trepar, girar, rolar, se equilibrar, agachar, dentre outras experiências.

A planta baixa da instituição nos revela que ainda estão previstos outros *lugares* para serem construídos, como um auditório e banheiros destinados a reuniões, festividades, e apresentações de projetos com a comunidade escolar, numa ampliação de 1.085m<sup>2</sup>.

Entretanto, sob o crivo da Secretaria de Obras da Prefeitura Municipal de Vitória, as instituições não são autorizadas a realizar qualquer interferência na estrutura física antes de completar dois anos de entrega do CMEI, a fim de que

todas as possibilidades possam ser testadas sem necessidade de maiores reformas ou ajustes.

No decorrer da pesquisa, em 2007, foram feitas complementações na entrada do CMEI, delimitando o estacionamento, os jardins e a guarita dos agentes de segurança. Também foi realizada uma cobertura na área próxima ao portão de entrada principal a fim de proteger as crianças e os pais das ações climáticas.

### **2.2.2 Os praticantes do projetopesquisa**

A instituição compartilhada conta com 12 turmas em cada turno, sendo o turno matutino, *lócus* da pesquisa, composto pelas seguintes: uma turma de Berçário 1 (para crianças entre seis meses e um ano de idade), duas turmas de Berçário II (para crianças com dois anos), duas turmas de Maternal (para crianças com três anos), duas turmas de Jardim I (para crianças com quatro anos), duas turmas de Jardim II (para crianças com cinco anos) e três turmas de Pré (para crianças com seis anos), com aproximadamente 250 crianças.

Em muitos momentos, pudemos permanecer no CMEI em período integral, tendo a oportunidade de estabelecer contato com todas as crianças, professoras e demais funcionários. Entretanto a pesquisa volta-se para uma turma do período matutino e, sendo assim, serão explicitados alguns dados relativos aos sujeitos desse turno.

No momento da pesquisa, o CMEI apresentava um quadro com 46 profissionais no turno matutino, responsáveis pelo cuidado e educação de suas crianças: uma diretora, duas pedagogas, uma assistente administrativa, 16 professoras regentes, quatro professoras dinamizadoras com formação em Educação Física (duas diretamente envolvidas com a pesquisa), duas estagiárias para o Maternal, três auxiliares de berçaristas, sete ASGs, cinco cozinheiras, quatro agentes de segurança, além de uma profissional especialista no trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

Embora esta pesquisa tenha foco na prática pedagógica dos atores cotidianos, em especial, da professora de Educação Física, compreendemos os sujeitos escolares como produtores de saberes em constante movimento, como “[...] sujeitos que carregam para o tempo-espaço concreto da escola a sua história de

vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências” (VAGO, 2003, p. 213).

Dar centralidade aos sujeitos e compreender os sentidos que investem em suas práticas, as *táticas* que mobilizam *astuciosamente* no cotidiano escolar, revela-se uma importante estratégia para perceber *detalhes* por vezes *negligenciáveis* que podem ser decisivos para trazer mais clareza ao objeto desta investigação e para a construção de propostas mais significativas com os *praticantes* escolares. Assim como Barros (2005, p. 79), compreendemos que,

No chão da escola, manifestam-se diferentes interesses, histórias de vida, expectativas, ou seja, numa mesma escola, há diferentes currículos reais sendo tecidos nesses grupos. Os currículos reais complementam-se, articulam-se, integram-se em muitos e diferentes aspectos. Mas também se afastam em alguns outros. Tudo depende das configurações das redes tecidas. Essas redes são imprevisíveis e se auto-organizam incessantemente.

Os dados do Quadro 3 sobre os sujeitos da instituição foram coletados nos dias 13 e 25 de junho de 2007, em entrevistas individuais com os/as profissionais do CMEI *partilhado* pesquisado, nos momentos em que eles se encontraram disponíveis.

Nº	FUNÇÃO	CÓDIGO	FORMAÇÃO			VÍNCULO	EXPERIÊNCIA (EM ANOS) <sup>51</sup>			RESIDE NO BAIRRO
			MAGIST.	GRAD.	P-GRAD.		REDE	CMEI	EI	
1	Diretora	DIR	1984-1987	1994-1997	1998	Estatutária	13	6	12	Não
2	Pedagoga – T. Integral	PED1	-	1999-2002	2005	Estatutária	4	3	20	Não
3	Pedagoga – T. Matutino	PED2	1992-1994	1995-1998	2002/2006	Estatutária	35	3	9	Não
4	Assistente Administrativo	AA	-	2003-	-	Estatutária	1	1	1	Não
5	Profª de Ed. Física	PEF1	-	2001-2005	2006-2007	Estatutária	1	1	1	Não
6	Profª de Ed. Física	PEF2	-	1980-1984	1999	Contratada	1	1	1	Não
7	Profª do Berçário I A	PBI1	1987-1990	2001-2006	-	Estatutária	22	19	22	Não
8	Profª do Berçário I A	PBI2	1989-1991	-	-	Estatutária	17	?	17	Sim
9	Profª do Berçário I A	PBI3	1989-1991	2001-2006	-	Estatutária	17	16	17	Sim
10	Profª do Berçário II A	PBII1	-	2001-2004	2007	Contratada	1	1	2	Não
11	Profª do Berçário II A	PBII2	1989-1991	2001-2006	-	Estatutária	22	22	22	Sim
12	Profª do Berçário II B	PBII3	1996-1999	2003-2006	-	Estatutária	24	24 (ASG)	22	Sim
13	Profª do Berçário II B	PBII4	1996-1998	1999-2002	-	Estatutária	2	3	17	Não
14	Profª do Maternal A	PM1	1996-1999	2003-2006	-	Estatutária	24	24	24	Sim
15	Profª do Maternal B	PM2	-	1986-1991	2002	Estatutária	6	6	8	Não
16	Profª do Jardim I A	PJI1	1989-1991	2001-2006	-	Estatutária	16	16	16	Não
17	Profª do Jardim I B	PJI2	1986-1989	1998-2001	2001	Estatutária	18	18	19	Sim
18	Profª do Jardim II A	PJII1	1986-1988	1989-1992	1993	Estatutária	15	2	19	Não
19	Profª do Jardim II B	PJII2	1986-1989	1994-1997	1998-2000	Estatutária	17	15	17	Não
20	Profª do Pré A	PP1	-	1985-1988	1996-1997	Estatutária	13	2	18	Não
21	Profª do Pré B	PP2	1984-1986	1999-2003	2003	Estatutária	6	6	6	Não
22	Profª do Pré C	PP3	1982-1984	1993-1996	2000	Estatutária	17	5/2	14	Não
23	Estagiária do Maternal A	EST1	1986-1989	2005-	-	Contratada	2	2	11	Não
24	Estagiária do Maternal B	EST2	-	2005-	-	Contratada	2	1	3	Sim
25	Auxiliar de Berçário I	AUX1	EM/1994	MTC/2000	-	Estatutária	1	1	1	Sim
26	Auxiliar de Berçário II	AUX2	-	Mat./2003-	-	Estatutária	1	1	1	Não
27	Auxiliar de Berçário II	AUX3	-	Far/2004-	-	Estatutária	1	1	1	Sim
28	Esp. Educ. Especial	EEE1	1985-1988	2006-	-	Contratada	18	1	2	Não
29	Cozinheira 1	COZ1	5ª série Ens. Fundamental/ 1969			Terceirizada	12	1	12	Sim
30	Cozinheira 2	COZ2	Ensino Médio/2007			Terceirizada	6	6	6	Sim
31	Cozinheira 3	COZ3	Ensino Médio/2004			Terceirizada	12	2	3	Sim
32	Cozinheira 4	COZ4	4ª série Ens. Fundamental/ 1979			Terceirizada	15	1	1	Sim
33	Cozinheira 5	COZ5	8ª série Ens. Fundamental/ 2003			Terceirizada	8	6	6	Sim

**Quadro 3** – Sujeitos participantes do *projeto*pesquisa

(continua)

<sup>51</sup> Para contabilizar a experiências dos/as praticantes escolares, consideramos que o ano 2007 corresponde a um ano de experiência.

Nº	FUNÇÃO	CÓDIGO	FORMAÇÃO			VÍNCULO	EXPERIÊNCIA			RESIDE NO BAIRRO
			MAGIST.	GRAD.	P-GRAD.		REDE	CMEI	EI	
34	Auxiliar Serviços Gerais 1	ASG 1	8ª série Ens. Fundamental/2006			Celetista	22	22	22	Sim
35	Auxiliar Serviços Gerais 2	ASG 2	1ª série Ens. Fundamental/2006			Celetista	22	22	22	Sim
36	Auxiliar Serviços Gerais 3	ASG 3	3ª série Ens. Fundamental/2007			Celetista	22	5	5	Sim
37	Auxiliar Serviços Gerais 4	ASG 4	7ª série Ens. Fundamental/1975			Terceirizada	4	4	4	Sim
38	Auxiliar Serviços Gerais 5	ASG 5	8ª série Ens. Fundamental/2007			Terceirizada	3	3	3	Sim
39	Auxiliar Serviços Gerais 6	ASG 6	8ª série Ens. Fundamental/2002			Terceirizada	2	2	2	Sim
40	Auxiliar Serviços Gerais 7	ASG 7	5ª série Ens. Fundamental/1983			Terceirizada	2	2	2	Sim
41	Agente de segurança 1	AS1	Ensino Médio/2005			Contratado				Sim
42	Agente de segurança 2	AS2								
43	Agente de segurança 3	AS3								
44	Agente de segurança 4	AS4								

**Quadro 3** – Sujeitos participantes do *projeto*pesquisa

(conclusão)

Ao explorar o Quadro 3, identificamos que o trabalho pedagógico entre as professoras (18 profissionais) e o CTA (3 profissionais) tem se mantido no turno matutino com pouca rotatividade, visto que, dentre essas 21 profissionais, 10 (47%) começaram a trabalhar na instituição antes do ano 2000, oito (38%) profissionais começaram a trabalhar no CMEI *da Amizade* entre 2001 e 2006 e apenas três professoras (15%) iniciaram suas atividades no ano desta investigação, em 2007.

Apenas as professoras de Educação Física e uma professora do Berçário II A ainda não estavam habituadas com essa comunidade escolar e com o trabalho pedagógico da instituição no momento da pesquisa, necessitando de um período maior para adaptação ao contexto. Isso também ocorre com relação às estagiárias, os auxiliares de Berçário e a professora Especialista em Educação Especial, visto que os seis profissionais iniciaram recentemente suas atividades nesta instituição.

Também é possível perceber uma preocupação com a formação, especialmente em nível superior, tanto do CTA quanto das professoras da instituição. Entre as professoras (18 profissionais) e o CTA (3 profissionais), 15 cursaram o magistério e apenas seis não optaram por essa formação. Esse número é ainda mais expressivo com relação ao curso superior, visto que 20 (95%), dentre as 21 profissionais, já concluíram o Curso de Pedagogia ou de Educação Física, e apenas uma professora ainda não optou por continuar os estudos.

No que se refere à pós-graduação, 13 profissionais (61%) concluíram uma ou mais especializações *lato sensu*. A pedagoga PED2, além de uma especialização, cursava o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFES no momento da pesquisa.

Sobre a experiência no trabalho com Educação Infantil, a maioria das professoras relatou ter alcançado segurança na profissão. Com exceção das duas professoras de Educação Física e de uma professora contratada, que construíam a primeira experiência com Educação Infantil, todas as demais profissionais possuíam mais de cinco anos de experiência com esse nível de ensino.

A análise do Quadro 3, com relação ao trabalho das profissionais deste CMEI com Educação Infantil, evidencia que três profissionais (14%) ainda não possuem cinco anos de experiência, três profissionais (14%) possuem entre cinco e dez anos de experiência, três profissionais (14%) possuem entre 10 e 15 anos de experiência, 8 profissionais (38%) possuem entre 15 e 20 anos de experiência e quatro

professoras (20%) ultrapassam os 20 anos de experiência no trabalho com crianças entre zero e seis anos de idade.

Com relação as duas estagiárias que cursavam Pedagogia, uma delas relatou ter feito o Magistério e afirmou que trabalha com Educação Infantil há onze anos. A outra não cursou o Magistério e possui três anos de experiência com crianças pequenas.

Os três auxiliares de Berçário (um homem e duas mulheres) construíam, no momento da pesquisa, a primeira experiência com Educação Infantil: uma cursava Matemática, o outro cursava Farmácia e a outra fez curso técnico de Medicina Tradicional Chinesa, após concluir o Ensino Médio. Nenhum deles demonstrou interesse em continuar com a profissão de auxiliar de Berçário, apesar de serem efetivos na Rede Municipal de Ensino.

A especialista em Educação Especial, além de se formar em Magistério e ter Curso de Artes Visuais, cursava Pedagogia no momento da pesquisa. Alguns cursos de capacitação, com a carga horária estabelecida pela SEME/PMV, lhe conferiam a possibilidade de atuar nesse cargo.

Quanto às cozinheiras (5 profissionais) e às ASGs (7 profissionais), duas concluíram o Ensino Médio (16%), quatro completaram o Ensino Fundamental (33%) e uma estava estudando a 1ª série do Ensino Fundamental (8%). As demais profissionais (57%) não mostraram interesse em retomar os estudos no ano da pesquisa.

É importante destacar uma diferença significativa no número de profissionais contratados e efetivos dessa instituição. Com relação às professoras e ao CTA (21 profissionais), apenas duas professoras são contratadas (9%). As demais 19 profissionais (91%) são efetivas.

O quadro se inverte com relação às profissionais que não trabalham na sala de aula. No que se refere às cozinheiras e às ASGs (12 profissionais), três ASGs (18%) são celetistas e outras nove profissionais (82%) são contratadas por empresas que terceirizam seus serviços para a PMV. Dentre elas, uma cozinheira possui 12 anos de experiência com Educação Infantil, três ASGs possuem 22 anos de trabalho<sup>52</sup> com crianças pequenas enquanto as demais profissionais (90%) têm até seis anos de experiência em instituições de Educação Infantil.

---

<sup>52</sup> A profissional ASG2 relata que acompanha essa instituição desde as suas primeiras instalações, quando se chamava *Cantinho da Amizade*. É uma das profissionais mais antigas do CMEI, e foi uma

Apesar da grande rotatividade que a terceirização traz ao trabalho nessa instituição, todas as cozinheiras e ASGs (100%) são moradoras do bairro e puderam acompanhar as transformações ocorridas ao longo dos anos, com relação à sua estrutura. Trata-se de um dado inversamente proporcional às demais profissionais, visto que, entre as professoras e o CTA (21 profissionais), apenas seis profissionais (28%) são moradoras do bairro.

Na prática, o grande número de profissionais dessa instituição residentes no bairro representa um maior envolvimento com as crianças e com as suas famílias, visto que as pessoas são conhecidas pela comunidade. Mesmo contrariando algumas regras da empresa da qual fazem parte, por exemplo, cuidar das crianças no pátio ou nas salas, as ASGs mostram-se dispostas a auxiliar e se envolver com as demais profissionais. A maioria das profissionais da instituição que residem em São Pedro valorizam muito as conquistas da instituição e se envolvem com o trabalho pedagógico.

Compreendemos que os sujeitos escolares nos surpreendem em seus fazeres cotidianos por serem componentes e produtores da cultura de uma instituição escolar. Não apenas desenvolvem sua profissão como também

[...] participam ativamente na constituição da escola, da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais. Para tanto, eles mobilizam vários procedimentos, dentre os quais os de recepção, manipulação, transformação, aceitação ou contestação do conhecimento que circula a sociedade. Ou seja, há um processo de escolarização desse conhecimento, quer dizer, ele é submetido a uma prática, a um uso, a uma arte, a uma maneira de fazer intrinsecamente escolares. (VAGO, 2003, p. 212-213)

Com relação à professora de Educação Física PEF1, cujas práticas foram acompanhadas de maneira mais sistemática, percebemos que essa foi sua primeira experiência como professora para Educação Infantil. Entretanto, desde a graduação, demonstrava interesse no trabalho com crianças pequenas, especialmente a partir das vivências no Estágio Supervisionado I.

Em sua pesquisa de conclusão de curso, realizou uma investigação no CMEI *da Amizade*, acompanhando as práticas do professor de Educação Física que lecionava na instituição durante o projeto piloto em 2005, experiência que foi determinante para a escolha de sua cadeira nessa instituição como professora

---

das efetivadas como Celetista no processo de municipalização da instituição no ano 1984. Ela nos conta que o trabalho que realizava com as crianças era pouco diretivo, pois preferia deixá-las brincando: “Quando chegaram as novas professoras, as crianças preferiram ficar com a gente”.



efetiva, após a aprovação no concurso público. Também fez parte de um grupo de pesquisa no Centro de Educação Física e Desportos na UFES, o CRIA, debruçando-se na relação entre a Educação Física e a Educação Infantil, o que resultou na publicação de alguns trabalhos acadêmicos entre os anos 2005 e 2007.

No decorrer dessa investigação, participava de uma pós-graduação *lato sensu* na UFES e, como requisito parcial para a sua conclusão, estava construindo um portfólio a respeito das suas práticas no CMEI *da Amizade*. Também participou de alguns congressos que pudessem trazer luz às experiências teóricas e empíricas construídas em 2007.

Quanto a mim,<sup>53</sup> que construo com os sujeitos cotidianos este *projeto pesquisa*, reconheço-me e apresento-me como professora de Educação Física, que se interessa pela articulação dessa área de conhecimento com a Educação Infantil e, portanto, pratica, planeja e pesquisa essa relação. Coloco-me como uma professora que constrói experiências *prácticateóricopráticas* com crianças desde 2002, o que influenciou um estreitamento acadêmico especialmente a partir da conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, em 2003. A proximidade com a Educação Infantil tem possibilitado a construção de diversos projetos no cotidiano escolar, bem como a produção de dois estudos monográficos (graduação e pós-graduação *lato sensu*) e alguns artigos científicos.

No momento desta investigação, disponho-me a analisar as situações cotidianas no CMEI *da Amizade*, explorar as relações entre os sujeitos escolares, mas também propor *com* os sujeitos cotidianos intervenções para suas práticas. Aos olhos de alguns sujeitos escolares, especialmente o CTA e a professora de Educação Física PEF1, a minha experiência empírica e os saberes da prática pedagógica como professora pareciam ser mais relevantes para esta investigação, visto que, na prática, poderiam configurar proposições mais coerentes com relação à Educação Física e sua articulação com a Educação Infantil em uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Parece que esse *pormenor*, um *dado* considerado *marginal*, mostrou-se relevante, inclusive para facilitar uma relação mais estreita com os/as *praticantes* escolares, e, conseqüentemente, de acesso ao campo de pesquisa, visto que podíamos compartilhar, com a mesma linguagem, os limites e as possibilidades do trabalho cotidiano na Educação Infantil.

---

<sup>53</sup> Nesse momento, utilizo a primeira pessoa do singular, tendo em vista a apresentação de aspectos pessoais da pesquisadora.

## CAPÍTULO III

---

### 3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CMEI DA AMIZADE

Ao resgatar os objetivos desse *projeto pesquisa*, debruçamo-nos na investigação dos documentos, registros, prescrições, algumas produções das crianças sobre as aulas das professoras regentes e espaços de discussão e estudo coletivo que permeiam o conhecimento escolar da instituição e da prática pedagógica da Educação Física. Inicialmente nos propusemos a analisar a relação entre o *currículo moldado pelos/as professores/as* e o *currículo realizado* (SACRISTÁN, 2000), a fim de perceber se existia distância entre o discurso garantido nas prescrições e a prática dos sujeitos escolares.

Buscamos compreender e valorizar os diferentes *saberes-fazer*s dos/as praticantes, utilizando esses momentos para discussão e interpretação de nossas incompletudes, tendo em vista a possibilidade de construção de novos conhecimentos, assim como nos propõe a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004).

Em pesquisa realizada com um grupo de professores/as da Rede Municipal de Ensino de Vitória a respeito da Formação Continuada, dos projetos e propostas curriculares, Carvalho (2003) nos mostra que a maioria dos/as professores/as entrevistados/as não se percebem nas orientações construídas na própria unidade educativa. A pesquisa revela uma certa estranheza com relação a um *lugar* que deveria ser próprio dos/as professores/as, de autoria definida, mas é vivido como um *entrelugar*. Com base nos estudos de Santos (2000), Carvalho (2003) ressalta a necessidade de a escola ser compreendida como *comunidade compartilhada*, onde o princípio *heterológico* promova a construção coletiva de outros conhecimentos, não pela busca de consenso, mas por fazer emergir diferentes vozes.

Estabelecemos uma relação complexa entre a proposta teórico-metodológica delineada, as investigações que traduzem uma realidade na própria rede de ensino e as investigações em um contexto específico. Contudo, a partir do princípio de *autoridade partilhada*, reconhecemos a imprevisibilidade dos desdobramentos de uma pesquisa *com* o cotidiano escolar.

### 3.1 OS DOCUMENTOS, REGISTROS E ESPAÇOS DE DISCUSSÃO COLETIVA

No processo inicial de investigação dos documentos e do trabalho pedagógico do CMEI *da Amizade*, o CTA teve papel fundamental por compartilhar os registros da instituição e explicar os procedimentos utilizados na sua construção. Já nos primeiros contatos, percebermos que a instituição traz uma organização diferenciada a respeito do seu trabalho pedagógico, especialmente a partir de 2005, ano em que é renovado o seu corpo pedagógico. As pedagogas PED1 e PED2 relatam a dificuldade sentida ao iniciarem suas atividades no CMEI, em 2005, visto que não existia registro sistematizado<sup>54</sup> a respeito das atividades que eram desenvolvidas antes desse ano.

Uma das providências do CTA, já no início de 2005, foi organizar coletivamente com as professoras os registros das práticas construídas na instituição, o que permite perceber que as catalogações se referem mais ao *currículo realizado*, no âmbito vivido, do que ao *currículo moldado pelos professores*, no âmbito de uma prescrição ou proposta (SACRISTÁN, 2000).

Esta descrição é sistematizada com base nas investigações realizadas no mês de março e constitui: o inventário das fontes (análise da Proposta Curricular, o Plano de Ação de 2007, o Projeto Literário, a construção do Projeto Político-Pedagógico), a Formação Continuada na Escola, as entrevistas com o CTA (realizadas nos dias 21 e 22-03-07), os estudos diários (entre 11h30min e 12h), a rotina escolar, os planejamentos compartilhados das professoras regentes, os planejamentos das professoras regentes com as pedagogas e os planejamentos das professoras de Educação Física.

Com relação ao *currículo apresentado aos professores* (SACRISTÁN, 2000), tais como os documentos *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), o *Programa de Formação Continuada* (2007), o *Projeto de Horário Integral* (2007), o *Projeto de Educação Especial* (2007), bem como outras prescrições e ofícios estabelecidos pela SEME, apesar de permearem a rotina da instituição, não se mostraram tão significativos para a prática pedagógica dos sujeitos escolares, assim como nos

---

<sup>54</sup> Parece que não era praxis das professoras ou das pedagogas registrar e conservar os planos, projetos, portfólios e eventos realizados na instituição. As pedagogas PED1 e PED2 relataram terem localizado alguns portfólios com os trabalhos de poucas professoras regentes e da professora de projetos, que sistematizou informações a respeito da história de alguns funcionários da instituição, que são moradores do bairro.

adverte Sacristán (2000). Para atender a essas propostas verticalmente direcionadas, os/as praticantes escolares se reorganizam, observando as demandas que nem sempre coadunam com as necessidades da instituição.

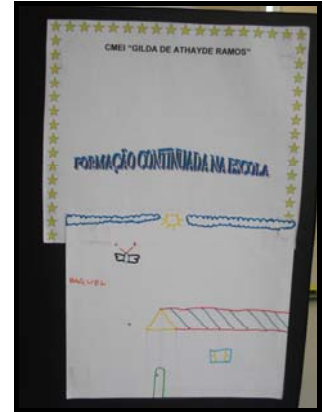
### 3.1.1 Projetos e propostas do CMEI da Amizade



**Foto 30** — Documentos do CMEI da Amizade em 2007



**Foto 31** — Livro de registro das ações



**Foto 32** — Livro de registro da Formação Continuada

No decorrer do ano de 2005, as praticantes escolares organizaram um livro de registros (Foto 31) para catalogação das atividades coletivas da instituição (como agendas, textos e registros fotográficos), das Formações Continuidas na Escola, das palestras, das vivências, das mostras, das feiras e das apresentações culturais das turmas. Também organizaram uma pasta para a Formação Continuada na Escola (Foto 32), que reúne a programação e os materiais utilizados.

Além desses documentos, a instituição organizou o seu primeiro projeto pedagógico em nível institucional, cuja temática versava sobre a Paz, que foi trabalhada em cada turma sob um enfoque diferente: na escola, na família, na comunidade e no trânsito. Como instrumento para desenvolver esse tema, o grupo debruçou-se no trabalho com a literatura infantil, o que determinou o delineamento de outro projeto institucional, o Projeto Literário, que, na instituição, ficou conhecido como *Certa vez... li, aprendi e cresci*.

No ano de 2006, os/as praticantes perceberam a necessidade de resgatar com a comunidade escolar as questões relacionadas com o seu pertencimento racial, visto que os levantamentos censitários feitos pelo CMEI revelaram uma grande instabilidade nas opiniões das crianças e das famílias sobre sua descendência racial.

A temática sobre a afro-descendência mobilizou a comunidade escolar no trabalho com obras artísticas, moda, história, culinária, literatura, música, danças, ritmos, com uma mostra dos trabalhos e com a apresentação de um seminário. Esse projeto parece ter conseguido envolver significativamente a comunidade escolar num trabalho coletivo, cuja sistematização foi publicada em um congresso científico<sup>55</sup> e rendeu para a instituição o prêmio Professora Olga Maria Borges.<sup>56</sup>

Ainda em 2006, o grupo iniciou a construção da Proposta Curricular (Foto 33). As professoras foram divididas em três grupos, de acordo com a faixa etária das crianças que atendiam (zero a dois anos, três e quatro anos, cinco e seis anos), a fim de sistematizar o Conteúdo Programático, os Objetivos e as Ações, respeitando as diferenças das crianças. A estratégia adotada pretendia uma *dupla ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989) ao reunir e valorizar os saberes e fazeres tradicionalmente desenvolvidas pelos/as profissionais do CMEI e, posteriormente, ampliá-los por meio do estudo do RCNEI. Em 2007, as discussões e os estudos realizados nas Formações Continuidas e as orientações dos documentos *Educação Infantil: um outro olhar* e *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das relações étnico-raciais* foram articuladas para dar prosseguimento a construção da Proposta Curricular.

Percebemos que a materialidade das práticas do *currículo realizado* foi decisiva para iniciar essa construção complexa da Proposta Curricular, valorizando os *fazeressaberes* das crianças e profissionais. Contudo, as praticantes escolares empregaram diferentes *usos* das prescrições curriculares e das teorias, *apropriando-se* dessas orientações para elucidação de novas propostas (CERTEAU, 1994).

A participação ativa da comunidade, desde a construção da instituição, também se revela determinante para o delineamento das ações. A entrevista com a pedagoga PED2<sup>57</sup> nos mostra que um levantamento censitário realizado com as

---

<sup>55</sup> A experiência foi apresentada no XX Seminário de Inclusão, em 2006, na UFES, e teve a autoria do CTA do CMEI.

<sup>56</sup> Trata-se de um troféu que presta uma homenagem às iniciativas de promoção de igualdade racial.

<sup>57</sup> Destacamos um trecho da entrevista realizada com a pedagoga PED2, no dia 22-3-2007:

“No final do ano, em cada reunião de pais de final de semestre [...], nós explicamos a proposta do projeto para 2007 e mandamos uma entrevista. Entregamos, eles preencheram na hora, alguns levaram para casa, trouxeram no outro dia, para tentarmos caracterizar esta comunidade no Plano de Ação que vai ser ampliado no Projeto Político-Pedagógico. Com isso, nós percebemos que essa comunidade, já não é mais aquela comunidade de antes que as pessoas viviam de um só tipo de trabalho, de atividade. A gente percebe que tanto pais, em relação a profissão, são comerciantes, tem o segundo grau; alguns, que fazem faculdade também; estudam, então não é mais aquela comunidade só de pessoas não escolarizadas, que se tinha imagem”.

famílias, ao final de 2006, foi decisivo para estruturar o Plano de Ação de 2007 (Foto 34) e para esquematizar a proposta de construção do Projeto Político-Pedagógico.

Assim como salientamos no primeiro capítulo deste estudo, a SEME investiu, em 2006, no estudo dos temas Currículo, Avaliação e Projeto Político-Pedagógico nas Formações Continuadas e estabeleceu como demanda, para 2007, a construção do Projeto Político-Pedagógico das instituições de Educação Infantil. Depreende-se que a organização da instituição para a construção do PPP não acontece de maneira neutra ou descontextualizada. Faz parte de uma rede de influências de determinações recíprocas, internas e externas ao âmbito do sistema educativo (SACRISTÁN, 2000).

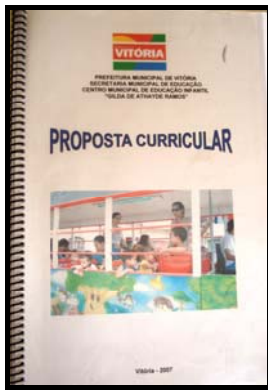


Foto 33 — Proposta Curricular



Foto 34 — Plano de Ação 2007



Foto 35 — Projetos Literários de todas as turmas em 2007

A construção do PPP, em 2007, foi articulada às ações tradicionalmente desenvolvidas no CMEI. Os/as praticantes escolares se organizaram desde o primeiro encontro de 2007 a fim de delinear, por meio do seu projeto institucional e do Projeto Literário, as etapas constitutivas do PPP. Para tanto, a primeira Formação Continuada na Escola, nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2007, consistiu, entre outras questões, no estudo do conceito de PPP e na proposta para sua estruturação, com base em sete tópicos principais: 1) identificação do projeto; 2) apresentação/justificativa; 3) sumário; 4) contexto da escola (diagnóstico da realidade da escola, relacionamento interpessoal, organização geral da escola); 5) objetivos gerais e específicos; 6) ação pedagógica da escola (proposta pedagógica da escola, proposta curricular, processo de avaliação); 7) desenvolvimento/implementação (definição de metas, objetivos, ações, recursos, cronograma e avaliação final do projeto).

A intenção era que as atividades trabalhadas com as crianças e com as famílias tivessem como eixo a construção de um dos sete tópicos do PPP, a fim de que o registro das ações vivenciadas pudesse desvelar uma representação mais fiel para esse documento, construído a partir do *currículo realizado* (SACRISTÁN, 2000). As professoras elegeram o tópico de maneira coletiva, respeitando a faixa etária da sua turma, e começaram a delinear algumas ações que inicialmente poderiam ser trabalhadas. O Quadro 4<sup>58</sup> ilustra a escolha das professoras quanto ao eixo relacionado com o PPP na Formação Continuada do dia 22-2-2007:

<b>Projeto Político-Pedagógico</b>	
<b>Turma</b>	<b>Eixo do Projeto Político-Pedagógico</b>
Berçário I	Espaço físico – espaços disponíveis; destinação; condições do prédio; manutenção; condições de limpeza; adequação
Berçário II	
Maternal	Relacionamento interpessoal – relacionamento entre a equipe escolar; entre professor e aluno; entre os alunos; entre a escola e o sistema; entre escola, família e comunidade; levantamento de problemas e expectativas
Jardim I	
Jardim II	Caracterização dos alunos e sua família – faixa etária dos alunos; distribuição do número dos alunos por sexo; bairro de procedência dos alunos; escolaridade dos pais; levantamento dos problemas e necessidades
Pré	Diagnóstico da realidade da escola – caracterização da comunidade onde está inserida a escola, sua cultura, contexto socioeconômico, modo de vida, etc.

**Quadro 4** – Relação dos eixos do Projeto Político-Pedagógico com as turmas responsáveis pela sua execução em 2007

Para desenvolver essas ações, as professoras e as crianças escolheram as obras de literatura que seriam utilizadas no Projeto Literário (Foto 35). Inicialmente, as professoras definiram o/a autor/a a ser trabalhado, utilizando os momentos dos estudos diários (11h30min às 12h) e os planejamentos semanais do mês de março. Após um levantamento das obras, as crianças elegeram em sala de aula os livros que mais chamaram sua atenção bem como a seqüência que seria organizada para esse trabalho. Esse processo foi registrado pelas professoras regentes e exposto em cartazes nos corredores de suas salas, a fim de ser acompanhado pela comunidade

<sup>58</sup> Os dados que ilustram o Quadro 4 foram retirados da sugestão de sistematização do Projeto Político-Pedagógico, distribuído pelo CTA para as professoras, no dia da primeira Formação Continuada na escola, no dia 22 de fevereiro de 2007.

escolar. É possível identificar as obras trabalhadas pelas crianças por faixa etária, do turno matutino com o auxílio do Quadro 5.<sup>59</sup>

Projeto Literário “Certa vez...Li, Cresci e Aprendi” – Turno Matutino		
Turma	Autor(a)	Volumes
Berçário I	Maurício de Souza	1) Turma da Mônica e os Gestos; 2) Turma da Mônica em Cores; 3) Passe um Tempo com a Turma da Mônica; 4) Oi, Eu Sou a Mônica; Oi, Eu Sou o Cebolinha.
Berçário II	Tatiana Belinky	1) O Que eu Quero; 2) A Cesta de Dona Maricota; 3) O Grande Rabanete; 4) Beijo, Não; 5) Os 10 Saczinhos.
Maternal	Ziraldo	1) A Bola Quiquinha; 2) O Bebê que Sabia Brincar; 3) Zap! Zap!; 4) A Fazendinha Maluca; 5) Um Dois Feijão com Arroz.
Jardim I	Ruth Rocha	1) O Menino que Aprendeu a Ver; 2) O Piquenique do Catapimba; 3) Quando eu for Gente; 4) A Árvore do Beto; 5) A Primavera da Lagarta.
Jardim II	Ana Maria Machado	1) João Bobo; 2) Ah! Cambaxirra, se eu Pudesse; 3) Os Três Porquinhos; 4) O Veado e a Onça; 5) Cachinhos de Ouro.
Pré	Ana Maria Machado	1) Festa no Céu; 2) Dona Baratinha; 3) Cachinhos de Ouro; 4) O Domador de Monstros; 5) Ah!, Cambaxirra, se eu Pudesse.

**Quadro 5** – Obras literárias desenvolvidas pelo turno matutino em 2007

Essa construção revela parte das *maneiras e artes de fazer* das professoras regentes, do CTA e das crianças, numa articulação *complexa* entre os seus diferentes *fazeressaberes*, os espaços de discussão coletiva e o delineamento das novas ações. Esse processo demonstra uma valorização da participação dos sujeitos envolvidos, em consonância com o que é registrado nos documentos da instituição.

Nesse movimento de construção de documentos e registros, não percebemos a intervenção dos/as professores/as de Educação Física e/ou Artes Visuais que lecionaram no CMEI ou que trabalhavam no momento atual. A falta de um registro a respeito das práticas desses/as profissionais não evidencia a sua ausência nos espaços da instituição, mas nos relata a respeito da representação da Educação Física para os sujeitos que organizam esses registros.

Percebemos uma analogia entre a escrita e a morte (JOSGRILBERG, 2005; CERTEAU, 1994), visto que se fala da morte sem ter morrido, assim como a escrita evoca uma ausência que é o seu ponto de partida e de chegada. A escrita articula-se sobre uma exterioridade que lhe escapa, algo que não pode ser dito ou que é negligenciado, “[...] uma adequação impossível entre a presença e o signo” (JOSGRILBERG, 2005, p. 53).

<sup>59</sup> Os dados que ilustram o Quadro 5 foram anexados no quadro de avisos da sala das professoras no mês de março de 2007 e concedidos para uso desta pesquisa, pelo CTA da instituição.



Assim como a escrita, os demais registros escolares implicam uma morte da presença da prática da Educação Física. Entretanto representam um esforço de organização do CMEI e, apesar da morte que o assombra, consiste numa prática necessária, “[...] malgrado os seus limites em cumprir o que promete: representar o real” (JOSGRILBERG, 2005, p. 53).

Restava investigar os *pormenores* ou *dados negligenciáveis* (GINZBURG, 1989) que evidenciassem como a prática pedagógica da Educação Física estava fazendo parte desse processo e como poderiam ser articulados a este exercício os planejamentos e ações das professoras de Educação Física que acabavam de chegar à instituição.

### **3.1.2 Projetos e propostas da Educação Física no CMEI da Amizade**

Foi preciso buscar informações a respeito do trabalho da Educação Física nos anos anteriores a esse *projeto-pesquisa* por meio de entrevistas, visto que não conseguimos localizar nenhum documento no CMEI que registrasse os planejamentos ou práticas materializadas, apenas algumas fotos nos arquivos dos computadores sobre as aulas dos anos 2006.

O fato de percebermos que a instituição mantém um registro sistematizado de suas ações, especialmente a partir de 2005, mas não privilegia o registro das práticas da Educação Física, levanta os seguintes questionamentos: os/as professores/as de Educação Física mantinham sistematização a respeito de suas práticas? Se sistematizavam, esses profissionais socializavam a organização de suas ações com os sujeitos escolares? O mesmo estímulo e valorização percebido com o trabalho das professoras regentes foi realizado com os registros da prática pedagógica de Educação Física? Os/as professores/as de Educação Física eram estimulados a participar das construções das propostas de trabalho e dos projetos institucionais?

Na caça de *pistas* e *indícios* a respeito das práticas pedagógicas dos/as professores/as especialistas anteriores e da organização nos espaços do CMEI da Amizade, identificamos iniciativas isoladas, integradas ou parcialmente integradas ao projeto da instituição. Entrevistamos os/as *praticantes* escolares e dois professores de Educação Física que lecionaram na instituição: um no formato do PROEMV e o

outro como professor no projeto piloto (2005)<sup>60</sup> e como dinamizador (2006). Ambos se mostraram dispostos a relatar as experiências vivenciadas na instituição.

Em entrevista com o professor que trabalhou no PROEMV (23-10-2007), ele ressaltou que sua experiência nessa instituição começou com um trabalho pontual com as crianças, com atividades um pouco evazivas, sem articulação com o trabalho desenvolvido no CMEI, por meio de jogos, piques e brincadeiras. Em outro momento, as atividades eram adaptadas ao trabalho das professoras da instituição por meio do planejamento com as regentes ou com as pedagogas. Ao longo do tempo, configurou-se num processo de revitalização do espaço físico da instituição, potencializado por uma maior relação com o movimento, jogos, manifestações artísticas e com a ludicidade. Constitui-se numa referência de Formação Continuada para os/as profissionais que, de acordo com o professor, utilizam até os dias atuais as atividades realizadas no período da sua intervenção.

O professor relatou que foi um árduo trabalho, muito bem articulado e planejado, com objetivos e estratégias delimitadas. Entretanto os registros eram pessoais e raramente socializados, apenas com a SEME. Revelou que, nessa instituição, as professoras aceitavam bem a proposta do PROEMV e, apesar da limitação da estrutura física, diversos trabalhos foram realizados fora do espaço escolar, como no manguezal e na FAESA. Em um determinado momento, o PROEMV funcionou apenas pela manhã e sem professores/as de Artes Visuais, devido ao número restrito de profissionais para atender aos CMEIs, limitação que também é percebida na Rede Municipal de Ensino atualmente.

Em entrevista com o professor que trabalhou no projeto piloto (2005) e como dinamizador (2006), no dia 23 de outubro de 2007, ele relatou significativas diferenças com relação às experiências vivenciadas no decorrer dos anos 2005 e 2006.

A estrutura do ano 2005, com planejamentos e ações articulados com as professoras regentes, viabilizou a construção de um projeto coletivo, conhecido como *Roda de brincadeiras, amigos e capoeira*.<sup>61</sup> O projeto buscou uma

---

<sup>60</sup> No projeto piloto, participaram um/a professor/a de Artes Visuais e um/a de Educação Física em cada turno. Entrevistamos apenas o professor de Educação Física que trabalhou no projeto piloto no turno vespertino por não conseguirmos estabelecer contato com a professora que lecionou no turno matutino.

<sup>61</sup> A materialização dessa experiência foi sistematizada na monografia da especialização *lato sensu* do Curso de Pós-Graduação em Educação Física para Educação Básica. Foram trabalhados piques,

aproximação com a cultura do bairro e permeou as ações das professoras regentes, especialmente das que participavam ativamente das aulas de Educação Física e mostravam-se mais envolvidas com o projeto. Percebemos um exercício de *dupla reflexão epistemológica* (SANTOS, 1989), visto que, ao mesmo tempo em que foi privilegiado um diálogo com profissionais de diferentes formações, promoveu-se, por meio da construção de novos conhecimentos, uma valorização dos saberes da comunidade escolar e das necessidades da vida cotidiana das crianças.

De acordo com o professor, com essa integração, tanto as professoras aproveitaram as vivências da Educação Física para os momentos em sala de aula quanto o professor especialista conhecia mais a respeito da organização metodológica do trabalho com crianças pequenas, possibilitando ao grupo novas *maneiras e artes de fazer* a sua prática. O professor relatou que filmou e fotografou o seu trabalho ao longo do ano, sistematizou um material para o CMEI e compartilhou com professoras e pedagogas.

Com relação à experiência como dinamizador, no ano 2006, o professor relatou que a concepção e organização do trabalho mostrou-se muito diferente. Além de serem responsáveis por substituir os profissionais ausentes, o seu planejamento individual era realizado de acordo com as brechas dos planejamentos das professoras regentes. Os momentos coletivos entre ele e as professoras regentes, para planejamento e prática, também não foram garantidos.

Mediante essa nova configuração, foram necessárias outras *táticas* que, não tendo lugar próprio, funcionavam no espaço do outro, nos momentos não-oficiais, de acordo com as possibilidades de ações cotidianas, a fim de garantir *astuciosamente* as relações interdisciplinares. Contudo, apesar de tentar conhecer a proposta de trabalho de cada professora regente, o professor reconhece que não obteve resultados tão significativos quanto no ano anterior, com relação à integração. Além disso, por não participar de outros momentos de discussão com o grupo, mediante a nova estrutura do cargo, ficava à parte das deliberações e do calendário da instituição. Para atender ao projeto institucional, que era permeado pela temática da afro-descendência, manteve o trabalho com a capoeira, contextualizou os piques com frutas e animais africanos e recriou outras brincadeiras de acordo com as necessidades de cada turma.

Esse professor disponibilizou-nos dois cadernos com o registro de suas práticas dos anos 2005 e 2006, bem como dois CDs com fotos das atividades realizadas no decorrer desses anos. Revelou que, apesar de não ter sido localizado nenhum registro de sua prática na instituição, ele preparou um material para exposição e arquivo no CMEI no decorrer desses anos, bem como uma cópia do seu estudo monográfico de especialização, que descreve o projeto realizado em 2005.

Ambos os professores relataram as diversas formas de envolvimento das professoras regentes nos momentos coordenados por eles. Ressaltaram que algumas professoras se mostravam pouco motivadas e, com isso, pouco participativas.

Quanto às professoras de Educação Física que participaram desse *projeto pesquisa*, foi possível perceber, inicialmente, uma participação passiva no processo de construção do PPP, visto que elas não estavam familiarizadas com as especificidades da criança pequena, com a rotina de um CMEI e com a estratégia de trabalho desenvolvida na instituição por meio de projetos.

Mediante esse processo de adaptação, não lhes foi cobrada uma participação sistemática, contudo o CTA sinalizou a possibilidade de parcerias com os projetos desenvolvidos pelas professoras regentes, o que não interessou às professoras especialistas. Como uma medida para integração das ações, o CTA sugeriu que, assim como as professoras regentes, as especialistas deveriam elaborar um projeto específico com a proposta de trabalho para o ano 2007, bem como estruturar uma Proposta Curricular da Educação Física em atenção aos grupos etários: zero a dois anos, três a quatro anos e cinco a seis anos de idade. O CTA também sinalizou a importância da articulação com as propostas federais (especialmente ao RCNEI que versa sobre o movimento) e municipais (com o documento *Educação Infantil: um novo olhar*).

No decorrer de 2007, a prática pedagógica da Educação Física materializou-se em atenção à comunidade escolar, o que determinou a construção do projeto *Resgatando as brincadeiras da infância de São Pedro*, tema que também foi determinante na construção do PPP. Ao tentar estabelecer uma relação mais estreita com as famílias por meio de levantamentos em forma de cartas, oficinas e visitas aos espaços coletivos do bairro, puderam construir ações valorizando o contexto do qual as crianças fazem parte. Em atenção à falta de registro percebida com relação à prática pedagógica de Educação Física e à demanda de uma

produção para apresentação em Seminários e no Curso de Pós-Graduação *lato sensu*, as professoras mantiveram sistematizadas suas ações e as produções das crianças, resultando em um portfólio e em um livro que reunia os painéis com os trabalhos dos pequenos. A tessitura desse projeto será amplamente abordada no próximo capítulo deste estudo.

Ao analisar a constituição da prática pedagógica da Educação Física ao longo dos últimos anos no CMEI *da Amizade*, percebemos que apesar da mudança na configuração dos cargos dos/as especialistas, todos/as foram considerados/as como professores/as de Educação Física, com momentos preestabelecidos em horário escolar. Suas ações ora aproximavam-se ora afastavam-se das demais práticas da unidade educativa. Muito embora a Educação Física escolar seja historicamente construída mediante influências militares, biologicistas e mecanicistas, como parte de um projeto de educação integral (SILVA, 2005), recentemente, no CMEI *da Amizade*, ela tem tomado contornos diferentes, valorizando a dimensão lúdica e as práticas culturais, contextualizadas com a realidade da comunidade escolar.

### **3.1.3 Planejamentos individuais e coletivos**

O planejamento das professoras regentes acontece integrado com a professora que leciona para a turma de mesma faixa etária. Contempla três tempos de 50 minutos, a fim de garantir o momento com a pedagoga, o planejamento sobre o projeto e o planejamento das atividades pedagógicas. Foi organizado *taticamente* para acontecer durante um dia da semana, perfazendo 2h30min ininterruptos, ou no decorrer de dois encontros semanais, com 1h15min para cada reunião.

Por meio de um acompanhamento sistemático, percebemos dois importantes *usos* dessa nova organização: a possibilidade de discussão e integração das professoras regentes de uma mesma turma e a produtividade conseguida com planejamentos que condensam três tempos em um só dia da semana. Isso demonstra a possibilidade *astuciosa* de criação de profícuos espaços de discussão no cotidiano escolar, tanto entre as professoras quanto entre elas e as pedagogas, a respeito dos seus diferentes *saberes-fazer*s e das peculiaridades de cada turma.

No decorrer do planejamento das professoras regentes, as crianças permaneciam com as professoras de Educação Física durante 2h30min. A carga horária das professoras de Educação Física, que deveria possuir duração de 50

minutos em cada turma, foi aliada ao horário de pátio das crianças, a fim de possibilitar um menor desgaste profissional. Dessa forma, as professoras de Educação Física poderiam definir, de acordo com as atividades programadas por aula, a necessidade de um tempo menor ou maior, fazendo uso do horário de pátio ou apenas acompanhando as crianças.

Com exceção dos encontros de Formação Continuada na Escola, em nenhum outro momento as professoras de Educação Física partilhavam dos diálogos coletivos com os/as demais *praticantes* da instituição. Um fator limitador foi a estrutura da rotina e dos horários, que permitiu maior espaço de diálogo entre as professoras regentes, mas não considerou qualquer articulação com as professoras especialistas. Outra limitação dizia respeito à carga horária de 40h das professoras de Educação Física, em que 32h seriam destinadas para aulas de 50min e o restante para planejamento individual. A carga horária das professoras especialistas é pouco flexível, visto que precisa ser a mesma para os turnos matutino e vespertino, o que inviabilizava a organização dos planejamentos coletivos ou a participação nos estudos diários. Essas limitações contribuíram para um menor envolvimento entre as professoras especialistas com os sujeitos escolares, especialmente no início do ano 2007.

A fim de garantir a articulação, pelo menos por parte da Educação Física, as professoras especialistas *apropriaram-se* da organização vivenciada pelas professoras regentes e organizaram *astuciosamente* as suas aulas com duas turmas de maneira coletiva, para permitir maior diálogo entre elas, tanto nos planejamentos quanto nas ações.

Se, por um lado, os planejamentos compartilhados entre as professoras regentes e entre as professoras especialistas revelaram-se espaços *taticamente* importantes para articulação de suas ações, a estrutura que privilegia apenas a articulação entre professoras com a mesma formação, permitiu a criação de duas *comunidades interpretativas*: das pedagogas/regentes e das professoras de Educação Física. Essas duas comunidades estreitavam relações em momentos restritos, como o início e final da aula de Educação Física, ou por intermédio das pedagogas.

Se a participação da Educação Física na distribuição dos tempos no CMEIs está atrelada ao momento necessário para o planejamento das professoras regentes, podemos questionar: como a Educação Física é concebida por esses/as

atores/as escolares e qual o *uso* que os sujeitos fazem dela? Afinal, para que ou para quem serve a Educação Física na Educação Infantil da SEME/PMV? Que concepção de Educação Física permeia o CMEI que, tradicionalmente, não tem reivindicado espaços coletivos entre essas profissionais, o que contribui para o desperdício da experiência pela falta de integração?

As professoras especialistas também possuíam um momento de planejamento com uma das pedagogas, garantido em horário escolar. Apesar de os diálogos se revelarem pertinentes, as pedagogas ressaltavam uma limitação pessoal com relação aos saberes teóricos e práticos da Educação Física, mediante suas diferentes formações. Sugeriam que as professoras especialistas recorressem às prescrições curriculares a fim de manter uma relação com a sistematização realizada com as professoras regentes. As pedagogas mostravam-se sempre disponíveis para socialização dos materiais pedagógicos.

Depreendemos que a inserção de um/a profissional com formação diferente das pedagogas e das professoras regentes é importante, mas as atribuições do cargo *professor dinamizador* não tem permitido o enriquecimento das experiências coletivas dos sujeitos escolares, visto que cada profissional tem se isolado no seu campo de atuação. Tanto o CTA, quanto as professoras regentes e especialistas não têm reivindicado espaços de negociação coletiva e essa organização, ao invés de consistir na *emergência* de novas experiências teóricas e práticas, contribuiu para o desperdício de experiências inovadoras.

#### **3.1.4 Formação Continuada na Escola e estudos diários**

O *Programa de Formação Continuada* da PMV garantiu, no ano 2007, diversos momentos de estudo e formação. Sob coordenação da SEME, foram organizadas formações por área de conhecimento/eixos temáticos, fóruns, congressos e seminários. Para cada unidade de ensino foram garantidos, em calendário escolar, oito dias específicos para realização da Formação Continuada na Escola, a fim de reunir os profissionais de cada instituição em encontros em cada um de seus turnos ou num só grupo. Também foram garantidos momentos de estudo nos períodos finais do expediente de trabalho, entre 11h30min e 12h e entre 17h30min e 18h, que, neste *projeto pesquisa*, serão identificados como estudos diários.

O CMEI *da Amizade* organizou um calendário, no início do ano letivo, com temáticas levantadas pelo grupo, pertinentes ao trabalho pedagógico e à estruturação do Projeto Político-Pedagógico. Com relação ao turno matutino, a proposta dos estudos diários consistia em levantar algumas temáticas e dividir a responsabilidade da sistematização com as professoras e as pedagogas. Foram discutidas, coletivamente, quais referências poderiam ser estudadas. Coube às pedagogas a seleção e organização dessas e de outras bibliografias de apoio e, para cada temática, foi utilizada uma dinâmica diferente. Os temas foram organizados de acordo com a Quadro 6 e afixados na sala dos professores.

MÊS	TEMAS PARA ESTUDO NO HORÁRIO DE 30 MINUTOS (ESTUDOS DIÁRIOS)
Março	Afetividade X agressividade Estudo dos diferentes programas no laboratório de informática
Abril	Construção da justificativa e etapas propostas do Projeto Literário
Maio	Sexualidade Sistematização do tema Cuidar e Educar
Junho	Pontuação de ações pedagógicas a partir da concepção de Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia
Julho	Reconstrução das etapas que fazem parte da avaliação descritiva
Agosto	Construção dos objetivos e desenvolvimentos na proposta curricular sobre questões étnico-sociais
Setembro	Leitura e discussão do livro <i>Da lama prometida a redenção</i> – Graça Andreatta
Outubro	Apresentação das ações pedagógicas sobre o tema: Relacionamento Interpessoal
Novembro	Concepção de alfabetização do CMEI <i>da Amizade</i> a partir da leitura do livro <i>Alfabetização: a criança e o processo de linguagem escrita</i> – Cláudia Gontijo
Dezembro	Leitura e apresentação do PPP

**Quadro 6** – Relação das temáticas estudadas pelas professoras durante os 30 minutos finais de cada expediente

De acordo com as professoras e com o CTA, ao longo do ano letivo de 2007, foram utilizadas diferentes *maneiras de empregar* os estudos diários, de acordo com o *uso* pretendido. Para além dos estudos garantidos em calendário, consistiu num espaço para socializar informações, discutir as questões cotidianas da instituição, organizar as ações que não estavam previstas em calendário escolar e outras questões pertinentes ao trabalho de cada semana.

Para as praticantes escolares, apesar de ser um momento cansativo, revelou-se extremamente necessário. Apesar da organização e esforço das profissionais em tornar produtivo os 30 minutos diários de estudo, é importante destacar suas limitações, por acontecer no horário final do expediente de trabalho, no horário próximo ao almoço e num período de transição das profissionais de uma escola para outra. Presenciamos momentos de estudo, discussão, reflexão, cansaço,



silenciamento, fome, sono e pressa. Em algumas instituições da Rede Municipal de Ensino, esse momento é conhecido como *se vira nos trinta*.

Com relação aos encontros de Formação Continuada na Escola, o CTA preparava material bibliográfico com uma semana de antecedência para que o grupo participasse efetivamente das discussões. Frequentemente, também eram preparados um lanche especial e uma dinâmica de grupo. As temáticas foram discutidas com as profissionais dos turnos matutino e vespertino, afixadas na sala dos professores, tendo seus dias garantidos logo no início do ano letivo, por meio do cronograma das atividades da instituição. Para ilustração, foram organizadas, neste estudo, no Quadro 7:

MÊS	DIA	TEMAS PARA ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
Fevereiro	22, 23	Projeto Político-Pedagógico e Currículo
Abril	27	Cuidar e Educar
Maio	14	Pedagogia da autonomia
Junho	05	Estudo das relações étnico-raciais
Agosto	08	Educação Ambiental
Setembro	14	
Outubro	19	
Novembro	14	

**Quadro 7** – Relação das temáticas estudadas por todos/as os/as profissionais da instituição nos momentos de Formação Continuada na Escola

Como pesquisadora, fomos convidada pelo CTA para auxiliar na elaboração de atividades diferenciadas para os momentos de dinâmica de grupo, o que causava certo desconforto a uma das professoras de Educação Física. Em atenção a essa situação, procurávamos articular as professoras de Educação Física com o CTA, para pensarmos coletivamente as atividades que pudessem ser desenvolvidas nos momentos com todo o grupo. Esse não era o objetivo do CTA e nem das professoras especialistas, contudo se revelou numa importante *tática* de aproximação entre elas, percebida no decorrer do *projeto pesquisa*.

Compreendemos que a nossa ação, como pesquisadora, deveria ser *implicada* pela demanda do cotidiano escolar, mas deveria privilegiar a articulação do grupo para além dos momentos de intervenção dessa investigação. Assim, articular as nossas *maneiras e artes de fazer* com as dos profissionais da instituição mostrou-se mais relevante do que tão-somente socializar os saberes que construímos ao longo de nossa prática pedagógica e acadêmica.

No mês de fevereiro de 2007, aconteceu a primeira Formação Continuada na Escola, nos dias 22 e 23, em turnos separados. Tratou-se da construção do Projeto Político-Pedagógico, com uma discussão orientada por teorizações críticas e pós-críticas, a partir da leitura do livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva. No mês de março, os estudos diários foram direcionados para o tema *afetividade x agressividade* com as professoras das turmas do Jardim I e aproveitado pelas demais para o estudo de estratégias e *programas* pedagógicos que poderiam ser utilizados pelas crianças no laboratório de informática.

Durante o mês de abril, os estudos diários foram destinados à organização da construção da justificativa e etapas propostas ao Projeto Literário. Foi organizada a 2ª Formação Continuada na Escola numa sexta-feira, entre 18h e 21h30min, reunindo os turnos matutino e vespertino para tratar do tema Cuidar e Educar (Fotos 36 e 37). Esse encontro foi o primeiro momento em que as professoras de Educação Física estiveram à frente do grupo articulando uma dinâmica que trouxe grande descontração (Foto 37), revelando-se uma importante *tática* para o envolvimento das praticantes e a valorização de suas ações.



**Foto 36** — 2ª Formação Continuada na Escola: fundamentação teórica com as pedagogas  
Fonte: Arquivos do CMEI



**Foto 37** — 2ª Formação Continuada na Escola: dinâmica em grupo  
Fonte: Arquivos do CMEI

No mês de maio, os estudos diários destinaram-se: a delinear a concepção de *Cuidar e Educar* para o PPP com base no debate da Formação Continuada na Escola de abril; a estudar o tema *Sexualidade*<sup>62</sup> pelas professoras das turmas do

<sup>62</sup> O estudo dos temas *Sexualidade* e *Agressividade* partiu de uma demanda percebida pelas professoras em sala de aula. Essas e outras demandas imprevisíveis em calendários, tanto da comunidade escolar quanto da SEME, como a participação no Fórum sobre Alfabetização, permeavam o cotidiano escolar e suscitavam uma reorganização constante das praticantes, visto que

Maternal e para a discussão do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. A terceira Formação Continuada na Escola também se debruçou na discussão do livro e utilizou como estratégia o filme *Escola da vida*, de David Paymer e Ryan Reynolds.

No mês de junho, os estudos diários buscaram sistematizar o debate de Paulo Freire a fim de fundamentar a proposta pedagógica do CMEI a ser descrita no PPP. A quarta Formação Continuada na Escola teve como foco os estudos étnico-raciais e contou com a participação do professor Gustavo Henrique Araújo Forde,<sup>63</sup> tanto na palestra quanto na organização de oficinas pedagógicas (Foto 38). A participação das praticantes escolares aconteceu da mesma forma. Organizaram-se previamente na leitura de dois textos sobre a temática, acompanharam a palestra e participaram das oficinas demonstrando muita criatividade e envolvimento com a temática, em reposta ao projeto institucional desenvolvido no ano anterior permeado por este tema (Foto 39).



**Foto 38** — 4ª Formação Continuada na Escola: fundamentação teórica com Gustavo Forde  
Fonte: Arquivos do CMEI da Amizade



**Foto 39** — 4ª Formação Continuada na Escola: socialização das oficinas em grupos  
Fonte: Arquivos do CMEI da Amizade

Nas primeiras semanas de julho, antes do recesso escolar, as profissionais estudaram a proposta de avaliação do documento *Educação Infantil: um outro olhar* como suporte para a avaliação do semestre no Conselho de Classe e para delinear a concepção a ser explicitada no PPP. Após os Conselhos de Classe, o CTA organizou um encontro, no último dia de aula, para avaliar o período de trabalho e

“[...] o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p. 78).

<sup>63</sup> O palestrante é professor de Matemática, militante do movimento negro e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFES.

comemorar os aniversariantes do semestre com um almoço especial (Foto 40). O CTA, mais uma vez convidou-nos para auxiliar na organização de uma dinâmica de grupo.

No entanto as experiências anteriores foram decisivas para estabelecermos novos contatos coletivos com as professoras de Educação Física. Organizamos uma caça ao tesouro dividida por equipes, que promoveu envolvimento de todos os presentes e permitiu que a equipe vencedora socializasse o prêmio com o grupo, valorizando o trabalho coletivo desenvolvido no primeiro semestre.



**Foto 40** — Gincana do turno matutino no final do primeiro semestre  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 41** — Almoço entre os turnos no final do primeiro semestre  
Fonte: CMEI da Amizade

No mês de agosto, a quinta Formação Continuada na Escola foi realizada no Parque Fonte Grande, na região São Pedro (Foto 42), e teve como foco os estudos a respeito da Educação Ambiental. A professora convidada, Kátia Gonçalves Castor,<sup>64</sup> preparou três textos (que foram lidos previamente pelo grupo), uma dinâmica (dinâmica dos quatro elementos), uma trilha (trilha do Caracol no Parque Fonte Grande), a discussão de *Políticas Públicas Nacionais de Educação Ambiental e a Declaração Mundial Sobre a Educação Ambiental*, abordando também as dimensões que podem ser trabalhadas na escola e os desafios colocados para a sociedade (Foto 43). Esse encontro foi muito elogiado pelos sujeitos escolares, por ter acontecido num local agradável e em consonância com a temática do estudo.

Para os estudos diários do mês de agosto, as profissionais sistematizaram as discussões das duas últimas Formações Continuadas na Escola, a respeito das

<sup>64</sup> A palestrante é formada em Pedagogia, é educadora ambiental e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFES.

questões étnico-raciais e da Educação Ambiental, a fim de ampliar a Proposta Curricular, de acordo com a faixa etária das crianças (zero a dois, três e quatro, cinco e seis).



**Foto 42** — 5ª Formação Continuada na Escola: dinâmica dos quatro elementos  
Fonte: Arquivos do CMEI da Amizade



**Foto 43** — 5ª Formação Continuada na Escola: fundamentação teórica com Kátia G. Castor  
Fonte: Arquivos do CMEI da Amizade

As Formações Continuadas na Escola e os estudos diários revelaram-se importantes espaços coletivos, onde são articuladas, de maneira complexa, as diversas *objetivações do currículo*, as discussões acadêmicas, as demandas da instituição, da comunidade escolar e do sistema de ensino municipal e federal. As ações planejadas são constantemente reavaliadas para a prática pedagógica, assim como sugere o movimento de *dupla ruptura epistemológica* de Santos (1989).

As temáticas suscitadas demonstram uma valorização de questões culturais não-hegemônicas e uma tentativa de ampliar a compreensão dos/as praticantes numa complexa articulação *práctateóricoprática*, que envolve vivência, problematização e sistematização de orientações para novas práticas, assim como propõe a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*.

Contudo podemos citar, como limitações, a dificuldade das praticantes escolares em traduzir na forma de orientação curricular proposições a respeito das questões culturais. No entanto, ampliar a compreensão não corresponde a adotar receitas, atividades esporádicas ou a associação a algum conteúdo curricular, mas a uma mudança na prática social (CARVALHO, 2004), o que não cabe apenas em prescrições.

Também percebemos que boa parte das iniciativas, organizações e direcionamento das discussões partiam do CTA e não das demais profissionais que,

por vezes, participavam de maneira passiva. Ao levantar esse questionamento com o grupo,<sup>65</sup> as professoras ressaltaram que o contato semanal com o CTA nos planejamentos permite diversas leituras a respeito de suas necessidades bem como a construção de propostas mais assertivas. Também revelam que a rotina intensa de trabalho não permite que elas sejam levadas a questionar sobre questões ditas imprescindíveis. Ao mesmo tempo em que percebem uma sintonia entre elas e o CTA, também relatam certo comodismo por parte de algumas, que preferem não opinar e aderir às sugestões. As professoras ressaltaram que nenhuma ação é imposta e que existem espaços para discussão que são mais aproveitados por umas profissionais do que por outras.

Essa postura de omissão descaracteriza o processo de construção coletiva e a busca de uma pluralidade de diálogos (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004). Para um corpo coletivo, a participação e a negociação devem ser efetivas, fundamentais para uma perspectiva crítica de educação. Mesmo que não exista consenso, o processo de discussão pode fazer *emergir* novos *fazeressaberes* enriquecidos por reflexões coletivas. Entretanto é necessário que as profissionais se sintam inseridas no debate, tenham seus posicionamentos valorizados e que todo o grupo busque uma participação concreta.

Outro limite consiste na falta de articulação das professoras de Educação Física, que participavam da Formação Continuada na Escola, mas não dos estudos diários, momentos em que, dentre outras questões, as propostas eram discutidas e sistematizadas coletivamente. Contudo, todos os sujeitos escolares são responsáveis por reivindicar e garantir uma organização do grupo, a fim de ampliar, por meio de processos *heterológicos*, as nossas múltiplas incompletudes (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004). Para além dos espaços de discussão, é necessária uma constante vigilância a respeito da nossa ação (SANTOS, 2007).

---

<sup>65</sup> A discussão e socialização de parte da análise desse *projetopesquisa* com o grupo se deu nos dias 26 e 27 de novembro de 2007, em dois estudos diários gentilmente concedidos pelas praticantes escolares.

### 3.2 AS PROFESSORAS E AS OBJETIVAÇÕES DO CURRÍCULO: PROPOSTA CURRICULAR, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PROJETOS E AVALIAÇÃO

Conhecer os registros e acompanhar os espaços de discussão individual e coletiva revela-se, assim como nos ensina Certeau (1994), em um exercício de análise de expressões parciais que, numa ação complementar, ajudam-nos a perceber a rede complexa que permeia o cotidiano do CMEI *da Amizade*, sem, no entanto, ambicionarmos a compreensão do todo.

Um enfoque em *langue* [na língua organizada, escrita] resultará em um uso mais estável de significados, enquanto um enfoque na *parole* [na fala] pode resultar em um exagero na capacidade de ação dos sujeitos. Entretanto, em Certeau, tal divisão não existe. *Langue* e *parole* devem ser pensadas juntas. Esta é uma das razões pela qual a linguagem oferece ao mesmo tempo limites e possibilidades (JOSGRILBERG, 2005, p. 28).

Problematizamos, com as *praticantes* escolares, questões que se relacionam com as suas vivências cotidianas, a fim de compreender os discursos com relação aos seus *saberes-fazer*s e instigar a mobilização de outras iniciativas por parte das profissionais, especialmente das professoras. Foi necessário um minucioso processo de sistematização que passou por quatro fases.

A primeira, que chamamos de *Grupo Focal*, consistiu na realização de três grupos focais com as professoras regentes e especialistas. O primeiro grupo focal foi realizado com as professoras de Educação Física no dia 22 de maio de 2007, em seu horário de planejamento, entre 10h16min e 11h38min, na sala das pedagogas. O segundo, foi realizado com as professoras dos Berçários e dos Maternais, no dia 12 de junho de 2007, na sala do Berçário I, entre 11h30min e 12h. O terceiro foi realizado com as professoras dos Jardins I, Jardins II e Prés, no dia 13 de junho de 2007, na sala do Pré A, entre 11h30min e 12h. Optamos por discutir em grupos menores e sem a presença do CTA, a fim de facilitar a comunicação das participantes e deixá-las mais à vontade para expressarem suas opiniões.

Explicitei às professoras que se tratava de uma conversa a respeito do Currículo, Projeto Político-Pedagógico, Projetos e Avaliação, temáticas cotidianamente discutidas e praticadas na instituição. Inicialmente, as professoras se mostraram tímidas e chegaram a pedir que eu desligasse o gravador para que elas conversassem sobre o assunto antes de terem as respostas gravadas. Contudo reiteramos que, justamente a conversa em grupo traria riqueza para o momento da

gravação, e não faria sentido o gravador ficar desligado. O debate envolveu, aos poucos, a participação de todas as professoras, algumas mais do que outras.

A segunda fase, que chamamos de *Tabulação*, se tratou da transcrição e organização de um panorama que valorizasse os diferentes fazeres e saberes das praticantes escolares, a fim de evidenciar questões por vezes *negligenciáveis*, mas que se revelam determinantes nas *artes de fazer* o trabalho com a Educação Infantil.

O terceiro momento, que chamamos de *Apresentação*, consistiu na exposição e discussão dos dados por meio de *slides* para todas as professoras e para o CTA, como forma de articular nossos conhecimentos, esclarecer, retificar ou complementar quaisquer informações e elucidar coletivamente sugestões emancipatórias para as limitações discutidas, orientadas pela metodologia proposta pela *sociologia das ausências* e pela *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004). Foram materializados nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2007, no momento dos estudos diários. As *praticantes* assistiram atentas, mas poucas se dispuseram a intervir, mostrando-se inibidas com a presença de todo o grupo. Percebemos que algumas não interferiam a fim de que o encontro não ultrapassasse o horário previsto.

O quarto momento, conhecido como *Avaliação*, consistiu numa reflexão sobre esse processo com o CTA da instituição e com as professoras de Educação Física. Compreendemos que se trata de um grupo restrito para o exercício proposto, mas refere-se aos sujeitos com os quais mantivemos relação mais estreita no decorrer do *projetopesquisa*, de acordo com a delimitação estabelecida pelo objeto da pesquisa e com as demandas da rotina da instituição.

Em outros momentos coletivos com o grupo,<sup>66</sup> inferimos que o exercício de *tradução* (SANTOS, 2004), complementar à *sociologia das ausências* e à *sociologia das emergências*, seja um procedimento iniciado e organizado pelo coletivo e não por pesquisadores/as. Além disso, o processo de investigação, de análise, de discussão, de fazer *emergir* novas problematizações a fim de produzir novas experimentações não implica uma linearidade no desenvolvimento de práticas apenas no decorrer deste ano ou deste *projetopesquisa*. Compreendemos que a articulação da multiplicidade de saberes e possibilidades dos sujeitos escolares

---

<sup>66</sup> Referimo-nos à discussão nos dias 26 e 27 de novembro de 2007 a respeito da análise do *projetopesquisa*.



depende de condições e momentos diversos, imbricados na rede de subjetividade que somos todos nós (SANTOS, 1996).

### 3.2.1 Currículo e Projeto Político-Pedagógico

As professoras revelaram a existência de diversos tipos de currículo: o que é proposto pela Prefeitura, o que existe no CMEI, o que está em construção no CMEI, ou até mesmo um *currículo vitae*, que compreende as nossas experiências de trabalho e de formação. Descrevem como definições a respeito do currículo: um caminho a ser seguido, um projeto, um plano de ação, um plano a ser executado pela escola e um conjunto de práticas a serem desenvolvidas com os alunos. Afirmaram que o currículo envolve conteúdos, objetivos, metodologias, etapas, metas e ações que são trabalhados por meio dos projetos e de outras atividades. Quando relacionado com a criança, diz respeito ao seu histórico familiar, histórico comportamental e os costumes.

As professoras parecem compreender a complexidade que envolve a temática, afirmando que não pode ser garantida pela elucidação de um tipo específico de currículo, contudo suas asserções apontam sempre uma prescrição ou um documento, sem considerar, nessa explicitação, o que é vivido cotidianamente. Parece manter íntima relação com a Proposta Curricular, documento que era constantemente ressignificado por elas desde o início de 2006 até o momento da pesquisa.

Embora tenham reiterado os diversos momentos que compuseram a construção da Proposta Curricular, que partiu dos seus *fazeressaberes* para ressignificação por meio de propostas federais, municipais e acadêmicas, o discurso das professoras ainda não internalizou o currículo como uma *prática social* (SACRISTÁN, 2000), como observa a pedagoga PED2 no momento da *Avaliação* (7-8-2007):

[...] eu acho que elas [as professoras] estão ainda muito ligadas ao currículo como proposta curricular, aquele papel que está ali, que a gente elaborou no início de 2006 [...], como se elas tivessem que seguir do jeito que está colocado. Até mesmo quando a gente pede para mudar, ou para rever alguns pontos do currículo, como a gente já fez com as questões étnicas e com a questão ambiental na última formação, elas têm dificuldade de ver no currículo o que pode ser ampliado, o que pode ser mudado, o que pode ser modificado. Mas embora essa fala ainda esteja muito ligada a proposta curricular, eu penso que algumas já entendem que aquilo que elas fazem ali

no dia-a-dia é currículo. Que, no cotidiano, os imprevistos que acontecem, as decisões que irão tomar, o que o aluno fala, o saber do aluno, tudo é currículo [...]. Quando a gente fez [a proposta curricular], tinha muito essa fala: 'É só pegar o RCNEI que está tudo lá. Por que a gente tem que sentar e escrever de novo?'. Não é só isso, o RCNEI é um ponto, uma referência. E o que elas fazem? E a realidade do CMEI? Tem que ser avaliado.

O Projeto Político-Pedagógico consistiu na temática que foi alvo de maior divergência por parte das professoras, que revelaram certa confusão sobre a relação entre Currículo e PPP. Foram levantadas as questões: currículo e PPP, quem está dentro de quem? Quem complementa quem? São coisas muito diferentes? O registro da discussão realizada na terceira fase, *Apresentação* (31-7-2007), enriquece o debate, conforme elucidado o trecho a seguir:

- O currículo está dentro do PPP (PROFESSORA PP3).
- Faz parte, né? (PEDAGOGA PED1).
- É (PROFESSORA PP3).
- E o PPP é renovado a cada ano, não é uma coisa sempre terminada (PROFESSORA PJI2).
- [...] se PPP é uma proposta curricular mais ampla que se renova a cada ano, o quê que se renova? Não é tudo que está inserido nele? (PEDAGOGA PED1).
- É (PROFESSORAS).
- E o currículo estando inserido nele, ele pode ser um documento fechado? (PEDAGOGA PED1).
- Não (PROFESSORAS).
- Também não. Então esse currículo está prescrito, é oficial, às vezes é colocado. Mas a gente não deixa ele ser imposto, porque a gente está avaliando, a gente avalia a proposta de ação, faz o plano de ação, discute no planejamento [...]. Então eu acredito que ele não se define enquanto documento só, não é mesmo? O que vai dar movimento nesse PPP? Não é tudo o que está inserido e tem que estar tendo essa construção? Então tudo que está dentro do PPP, tudo é movimento. Assim como o currículo também. Lembra lá de Tomaz Tadeu, nossa primeira formação, currículo é, terminamos com essa frase, identidade. Identidade é o quê? O que a gente chama de redes, redes estabelecidas entre as pessoas, que a gente tece todo dia no cotidiano da escola, a gente traz a nossa vida para dentro da escola e a nossa vida e a vida de cada aluno vai para dentro da casa deles. São redes de relações que são tecidas no cotidiano. E a gente vai construindo assim esse currículo. Então é movimento o tempo todo (PEDAGOGA PED1).
- Mas eu acho que o currículo é mais para escola, e o PPP abrange mais toda a comunidade escolar, pais... (PROFESSORA PJI2).
- Mas dentro da escola, nenhuma ação é desvinculada da comunidade (PEDAGOGA PED1).
- Não é, mas eu acho assim, quem utiliza mais o currículo somos nós, os professores, CTA. Quem está aqui dentro. Agora o PPP, parece que ele toma outros rumos, é mais amplo [...] traz o histórico da comunidade, traz... (PROFESSORA PJI2).
- Mas se a gente for seguir as etapas para a construção do PPP, uma das etapas é a proposta curricular, que é esse documento prescrito, que está colocado ali que eu tenho que seguir, mas que às vezes eu não sigo por quê? Porque ele é movimento. Agora o currículo que a gente está tentando entender é o que é vivido, porque eu vou lá para sala de aula e faço. Às

vezes não está prescrito, ou às vezes está prescrito, mas eu fiz de outra forma (PEDAGOGA PED2).

Por meio desses diálogos, percebemos que o *Grupo Focal* e a *Apresentação* representaram importantes momentos para elucidarmos as diferentes concepções a respeito do Currículo e do PPP e emergirem as diferentes vozes dos sujeitos escolares. Observamos a identificação das professoras com uma *concepção tradicional* de currículo, no âmbito da prescrição, e as pedagogas com a concepção de *currículo em rede* e das tendências que valorizam a prática pedagógica cotidiana. Apesar da preocupação com o registro sistemático das ações da instituição bem como com os estudos das propostas curriculares e produções acadêmicas, o discurso das pedagogas volta-se sempre para os *fazer*s cotidianos, numa relação inversa a que foi percebida com as professoras.

Reconhecendo a parcialidade de nossas construções, mas a necessidade de um posicionamento no debate proposto, preparamos, para o segundo dia da *Apresentação*, a discussão de Sacristán (2000) de currículo como um processo de *construção social*, onde se entrecruzam diferentes agentes, decisões, intervenções. Nossa compreensão de currículo diz respeito a tudo que se realiza de maneira escrita, vivida, atravessada, prevista e imprevista (FERRAÇO, 2005; GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 2000). Dentre as *objetivações do currículo* (SACRISTÁN, 2000) destacamos o *currículo moldado pelos professores* que representa a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico. No momento da apresentação, o grupo sinalizava concordar com a existência dos diversos momentos do Currículo descritos por Sacristán (2000), mas as participantes não fizeram intervenções na apresentação.

Essa problematização revela nossas diferentes interpretações com relação ao Currículo e ao PPP, não com o intuito de identificar quais saberes são superiores e quais são alternativos, mas para identificar os contextos e as práticas que cada um opera. Compreendemos, com Santos (2004), que toda cultura é parcial e nossa formação nos possibilita sempre uma compreensão também parcial, pois ficamos cegos para o que ultrapassa as nossas convicções. Depreende-se que, no CMEI, “[...] a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de ‘ver’ de outros, portadores de outras cegueiras etc.” (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Reconhecer nossas incompletudes implica o estabelecimento de uma relação mais estreita entre os/as praticantes escolares e os diferentes *fazeressesaberes* que permeiam o cotidiano do CMEI. Nesse caso, as Formações Continuidas na Escola consistem num importante espaço para exercitar uma compreensão alargada a respeito das questões curriculares e do entrecruzamento dos diferentes conhecimentos escolares e não escolares, visto que o currículo prescrito só tem sentido quando ele é lido, discutido, problematizado e vivido pelos sujeitos (FERRAÇO, 2005). Contudo outros espaços de diálogo podem ser criados.

### 3.3.2 Projetos

As professoras fizeram um panorama da configuração do trabalho com projetos na Rede Municipal de Ensino de Vitória, que teve início em 1998, a partir da exigência da PMV, que ofereceu cursos e requisitou o registro dos trabalhos realizados em sala de aula. Os CMEIs se organizaram por meio de grupos de estudo e algumas professoras buscaram mais informações em cursos de capacitação. Apesar de as discussões terem sido pouco esclarecedoras, os projetos foram surgindo nas salas e, com a prática, foram ganhando visibilidade.

Entretanto as professoras salientaram algumas diferenças significativas com relação aos projetos desenvolvidos em 1998 e os projetos atuais do CMEI. Os primeiros projetos possuíam curta duração, eram realizados em poucas semanas e partiam de uma situação problematizadora em cada sala de aula, de acordo com o interesse dos alunos. Os atuais são projetos institucionais, ou seja, uma temática é desenvolvida por toda a instituição, com duração de um ano letivo, trazendo questões relevantes para toda a comunidade escolar. Ao tratar as diferenças entre os tipos de projetos no momento da *Apresentação*, uma das pedagogas fez intervenções a fim de esclarecer outras diferenças significativas entre eles (12-6-2007):

A questão duração nem é o diferencial. Acho que o diferencial é o objetivo do projeto [...], por que qual o objetivo da proposta? Tem uma situação problema, tem uma demanda, e você tem que, através daquele estudo, buscar uma transformação. Porque, se não for para transformar nada, não tem porque você estudar nada, e nem fazer projeto [...]. É para buscar uma melhoria, uma alteração, uma mudança, não é? O objetivo de qualquer projeto? Quando eu faço dentro da sala de aula, que aí vem uma demanda do aluno, uma dúvida que teve, uma coisa que entrou, pousou, viu, aquela coisa que a gente fazia antes, além de ser uma coisa pontual, eu só

buscava alteração naquele mundinho ali meu, de sala de aula, não é? [...]. Quando a gente começou lá em 2005, trazer a questão institucional do projeto da Paz [...], tínhamos uma demanda sim. Qual era a nossa demanda? A gente vive numa comunidade onde isso aflora bastante e precisamos estar alterando, nem que seja com nosso menino. É legal quando a gente atinge a comunidade toda. Em 2006 foi a questão da falta de pertencimento racial da nossa comunidade escolar. Precisávamos construir com nossos alunos com relação às questões étnicas. Hoje, temos a necessidade de construir a história, de desvelar a história do nosso CMEI. Então tudo tem partido, só que de uma demanda mais ampla, de uma demanda maior, de uma necessidade maior; não é mais aquela coisinha lá do meu aluno da sala de aula. Busca os eixos? O tempo todo, que a gente trabalha o projeto trazendo de forma interdisciplinar quem? Os eixos, permeando todos os projetos. E busca um objetivo maior, que é uma alteração. Que aí eu não altero só lá, aquela coisa pequenininha da sala de aula; eu altero a escola toda, altero o comportamento dos funcionários, altero a comunidade [...]. Eu acho que a amplitude do resultado que é maior (PEDAGOGA PED1).

As intervenções das praticantes escolares revelam que a instituição vem construindo experiências significativas por meio dos projetos institucionais, com a intenção de uma participação e mobilização por parte de toda a comunidade escolar. A partir do tema definido, as turmas investigam enfoques diferentes e socializam os trabalhos com a comunidade escolar. Trabalham, por meio de um projeto institucional, diversos conhecimentos, tais como: matemática, português, informática, artes, movimento. Entretanto não existe muita integração entre os projetos de sala de aula com os desenvolvidos em Artes Visuais e Educação Física. A integração é feita quando, em determinado momento do projeto, uma professora solicita à outra colaboração no desenvolvimento de atividades isoladas, mas, geralmente, os trabalhos são construídos sem essa integração, mesmo que tenham pontos comuns.

As professoras reconhecem que o trabalho com projetos foi implementado numa lógica vertical na rede municipal de ensino de Vitória e introduzido nos CMEIs por meio das teorias. Porém não souberam identificar qual a concepção teórica é utilizada tanto pela SEME quanto pelo CMEI. No *Grupo Focal* (12-6-2007), algumas professoras disseram ter feito curso sobre a *Pedagogia de Projetos*. No *Grupo Focal* do dia seguinte (13-6-2007), uma professora disse ter estudado no CMEI as investigações de Fernando Hernández.

Apesar de o trabalho com projetos pressupor uma organização coletiva e integrada de todos os profissionais de uma instituição, existem diferenças significativas entre essas concepções. A *Pedagogia de Projetos* mantém relação com os projetos isolados e pontuais, de curta duração, anteriormente desenvolvidos na instituição. Os *Projetos de Trabalho* de Fernando Hernández relacionam-se com

os projetos institucionais, que mantêm proximidade com as necessidades da comunidade escolar e são trabalhados durante todo o ano letivo.

Preparamos para o segundo dia de *Apresentação* uma discussão a respeito das inúmeras definições de trabalho com projetos.<sup>67</sup> Focalizamos o estudo na produção de Hernández (1998), a respeito dos *Projetos de Trabalho*, por compreender que, metodologicamente, se aproxima da proposta de projeto institucional desenvolvida no CMEI.

Hernández (1998) justifica o termo *Projetos de trabalho* com base em duas referências: quanto a *projetos*, faz uma relação com os projetos dos arquitetos, engenheiros e *designers*, que estão sujeitos a modificações e ao diálogo permanente com o contexto e com os indivíduos de diferentes especialidades. O complemento *de trabalho* representa uma reação à idéia de aprendizagem espontânea e pretende questionar a aprendizagem apenas do que as crianças gostam e só por descobrimento. O autor ressalta a importância de os sujeitos se envolverem em um único projeto, a fim de se sentirem responsáveis pelo trabalho de maneira coletiva.

As *praticantes* demonstraram identificação com a proposta do autor no que diz respeito às modificações que o projeto sofre no seu processo de construção, mas não proferiram intervenções. Pelo fato de a prática pedagógica ter se revelado mais decisiva para a visibilidade do trabalho com projetos, elas não parecem demonstrar interesse, nesse momento, pelo estudo das concepções teóricas.

No entanto a *Pedagogia de Projeto* e os *Projetos de Trabalho* tem como base as produções de autores da Pedagogia aberta, como Dewey e Kilpatrick, bem como dos estudiosos da escola nova, tais como Freinet, Montessori, Decroly e Makarenko (BOUTINET, 2002), amplamente questionados pelos pressupostos das teorias críticas e pós-críticas, o que revela um descompasso com as práticas buscadas na instituição bem como com a metodologia utilizada nesse *projetopesquisa*. Se, por um lado, os *Projetos de Trabalho* problematizam o cotidiano escolar, por outro não conseguem problematizar o contexto político, cultural e econômico no qual os sujeitos se inserem, bem como elucidar, como propõe a *sociologia das ausências* e

---

<sup>67</sup> Boutinet (2002) ressaltou o caráter confuso da concepção de projetos, relacionados com as diversas expressões e siglas, com uma suposta criatividade que mascara as predeterminações verticais e as suas motivações contraditórias. Já em 1934, um autor americano registrou 17 interpretações diferentes para o método de projetos (HERNANDEZ, 1998).

a *sociologia das emergências*, saberes prudentes para todos os/as atores/as envolvidos no processo.

A valorização de conhecimentos por uma organização temática e não disciplinar, assim como sugere Santos (2003), pressupõe negociação, coletividade, discussão e articulação entre diferentes sujeitos e seus saberes, entre projetos laterais (de todas as turmas e disciplinas) e projetos verticais (mais amplos), bem como um posicionamento político. “Inferência e articulação ocorrerão pela negociação que oportunizará mudar, corrigir, modificar algumas das perspectivas escolhidas para torná-las compatíveis com os imperativos de outros projetos” (BOUTINET, 2002, p. 191).

Entretanto ainda não parece ser prioridade para o CTA ou as professoras regentes e especialistas a adoção de uma concepção que valorize o trabalho coletivo e integrado de profissionais de diferentes especialidades. Essa postura dificulta a compreensão, na prática, do que o trabalho coletivo pode significar. Contudo mais importante do que uma determinação vertical de articulação a qualquer custo de todos os/as profissionais de uma instituição a um dado projeto consiste no exercício de negociação coletiva. Reforçamos, com esta reflexão, que tanto uma mudança de postura quanto o trabalho de *tradução* (SANTOS, 2004) devem ser de interesse coletivo dos sujeitos escolares, a quem cabe um direcionamento a respeito do que foi elucidado.

### **3.2.3 Trabalho compartilhado**

As professoras explicaram que o trabalho compartilhado ganhou mais expressividade a partir da organização dos planejamentos desse ano, que passou a ser compartilhado com uma colega. Tanto as professoras regentes quanto as especialistas avaliaram que uma integração maior entre elas é sempre enriquecedora e possibilita o delineamento de experiências mais criativas.

Essa integração entre as regentes, nos planejamentos compartilhados, foi facilitada por meio das aulas de Educação Física, mas tornou a relação entre as professoras regentes e as especialistas mais difícil, sem momento para socialização de suas práticas. O trabalho em sala de aula não é planejado para dialogar com o prática pedagógica de Educação Física ou Artes Visuais e a recíproca também se aplica. Discutimos a necessidade de repensar a relação entre regentes e

especialistas, para além das relações pontuais (horários de lanche, entrada e saída das professoras, nos momentos iniciais ou finais das aulas das especialistas) ou de necessidades de interesse pessoal (aula-passeio, apresentações teatrais, dança, construção de um livro).

Se o trabalho entre professoras com a mesma formação se mostrou enriquecedor, o que diremos dos trabalhos organizados com profissionais de diferentes formações e especialidades? Assim como propõe Santos (2004), sugerimos a criação de *espaçostempos* que possibilitem o conhecimento e a valorização da inesgotável experiência social que está em curso nas instituições educativas, a fim evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos atualmente.

Algumas professoras regentes lembraram que, em 2005, no projeto piloto, a instituição se organizou a fim de estreitar relações entre regentes e especialistas (12-7-2007):

- Já aconteceu, e foi muito bom. Uma vez era com o professor de Artes, da outra vez com o professor de Educação Física (PROFESSORA PM2).
- Era de 15 em 15 dias. A gente planejava junto com o de Artes e depois junto com o de Educação Física (PROFESSORA PBI1).
- Era o Planejamento Integrado, foi no ano retrasado (PROFESSORA PBII4).
- Era muito bom. Aí botava os pontos que a gente via que estava necessitando, o que não tava dando certo (PROFESSORA PBI3).
- Mas, mesmo assim, eles tinham o projeto deles. Aí a gente juntava o que podia estar ajudando um com o outro. Mesmo cada um com seu projeto existia colaboração (PROFESSORA PBII2).
- Mas é por isso que tem que ter o Projeto Político-Pedagógico, porque isso é uma forma de ação, que foi no passado, que deu certo, que vocês acharam bom e tem que continuar (PROFESSORA PBI1).

Apesar de esses momentos de integração entre regentes e especialistas terem se mostrado uma importante estratégia para a qualidade do trabalho pedagógico, as praticantes não conseguem vislumbrar um outro espaço para essa integração, sem, no entanto, prejudicar os momentos de Planejamento Compartilhado das professoras regentes conquistado nesse ano, o que revela um desperdício das experiências interdisciplinares e temáticas vivenciadas na instituição. Além disso, as professoras apontam a carga horária de 40h de Educação Física como outro fator limitador, visto que elas não participam dos momentos coletivos, como os 30 minutos diários finais (*Grupo Focal*, 13-7-2007).



- Porque justamente o horário que a gente está planejando é o horário que elas estão com os nossos alunos. Não tem outra forma de a gente sair da sala para planejar (PROFESSORA PJII2).
- Para estar com elas, porque uma está em cada sala no momento que a gente está lá (PROFESSORA PP2).
- Eu acho que esse ano dificulta muito mais a questão de que, pela carga horária delas, elas não ficam na meia hora. Então, a gente realmente não tem contato nenhum (PROFESSORA PP3).

As professoras regentes reconhecem a importância de espaços de diálogos e planejamentos com as professoras especialistas, mas explicam que essa falta de interação não chega a comprometer o trabalho pedagógico. Mesmo sem espaços coletivos entre as profissionais, acreditam que, ao manter um planejamento sistemático sobre seus procedimentos e ações, tanto os projetos das professoras regentes quanto os das professoras especialistas podem ser bem-sucedidos. No entanto se fossem planejados e construídos de maneira articulada, poderiam constituir experiências mais enriquecedoras para as crianças e para as professoras.

Compreendemos, entretanto, que essa lógica monocultural do saber, próprio da racionalidade dominante (SANTOS, 2004), remete a um isolamento das professoras em seus campos de trabalho e dificulta a troca de experiências entre profissionais de diferentes formações e entre crianças de diferentes idades.

Com relação às professoras de Educação Física, elas ressaltaram que, dependendo da forma como o projeto for articulado na prática, acarretaria uma demanda muito maior de planejamentos, de acordo com a temática de cada turma, o que traria um maior desgaste profissional. Ao serem questionadas sobre o trabalho compartilhado com as professoras regentes, as professoras de Educação Física discutem (*Grupo Focal*, 22-5-2007):

- De certa forma, pode ter significado e de outra não, porque vai auxiliar mais o trabalho do professor de sala [...] mais como um apoio para o professor de sala. Claro que, dentro do nosso trabalho, a gente está analisando ali, trabalhando as habilidades, mas o apoio maior vai ser para o professor (PROFESSORA PEF2).
- Eu acho que não é importante porque a gente vai passar como um professor apoio. E daqui a pouco, vai estar todo mundo jogando tudo nas nossas costas: 'Ah, isso a Educação Física resolve, deixa que isso a Educação Física faz'. Então eu acho que a gente tem que ter um projeto diferenciado mesmo, porque, senão, eu acho que a gente vai estar ajudando as outras professoras, a gente vai estar ali como um apoio mesmo [...]. E aí a gente vai, um pouco, perder a referência (PROFESSORA PEF1).

Tanto as professoras regentes quanto as especialistas mostram-se reticentes com referência à articulação e integração de suas práticas pedagógicas, umas receosas com a perda dos Planejamentos Compartilhados entre as regentes e

outras alarmadas com o risco de uma maior demanda de trabalho. A falta de uma experiência concreta que articulasse sistematicamente seus planejamentos e ações consistiu num elemento limitador a respeito da tomada de iniciativa por parte das professoras em estabelecer ricos diálogos interdisciplinares, visto que não são pensadas ações coletivas na instituição, mas ações de apoio, o que se revela pouco enriquecedor.

Essa problematização pretendia expressar a importância de as diversas linguagens das crianças serem trabalhadas por meio de profissionais com diferentes formações de maneira articulada e não garantida em disciplinas estanques. O esforço das conexões entre as *praticantes* escolares trata de uma importante *tática* a fim de que práticas diferentemente ignorantes se tornem práticas diferentemente sábias e contribuam para a construção de experiências mais significativas (SANTOS, 2004). Todavia é necessário que os *sujeitos* também reconheçam a importância desse processo, visto que não faz sentido que sejam garantidos espaços de discussão ou *tradução* se as ações não se mostrarem relevantes para os partícipes.

### 3.2.4 Avaliação

Iniciamos a discussão sobre avaliação, a partir da concepção dos registros que as professoras fazem das ações desenvolvidas na instituição, visto que é praxis do CMEI o trabalho com exposições, mostras e portfólios. As professoras regentes ressaltaram que o registro é uma maneira de garantir a sistematização do trabalho, a fim de que ele não se perca no seu processo, bem como é uma estratégia para compartilhar com a comunidade escolar o que é construído em cada turma.

Ao tratarem especificamente do trabalho das crianças, as docentes revelaram que a avaliação é construída em forma de texto descritivo, uma proposta da SEME. Reconheceram a dificuldade do registro e sistematização da avaliação, por referir-se a questões muito instáveis, como o comportamento e a aprendizagem das crianças, o que contribui para que os momentos no Conselhos de Classe<sup>68</sup> sempre traduzam

---

<sup>68</sup> Os Conselhos de Classe acontecem duas vezes por ano, ao final de cada semestre. Tem como objetivo socializar com os pais o andamento dos projetos pedagógicos, bem como as avaliações individuais registradas sobre as crianças.

um recorte, como nos revela o trecho do grupo focal realizado no dia 13 de junho de 2007:

- Para a gente, é questão do sistema, que pede essa avaliação descritiva. Eu, particularmente, acho mais fácil, porque eu já passei por aquela de marcar 'x'. Não é questão de ser mais fácil; é porque a descritiva você tem mais liberdade para estar escrevendo, e a outra é mais fechada, e a gente está avaliando os mesmos pontos que tinha na outra. É difícil, leva muito tempo realmente para a gente estar fazendo a avaliação. Às vezes você encontra, numa semana, o aluno de um jeito, na outra semana o aluno está de outro. E você tem que repensar, mas já está ali no papel. Quer dizer, mudança? Só no próximo semestre, em dezembro, entendeu? Não que eu queira que seja por bimestre, mas é pelo menos um tipo de registro que tem (PROFESSORA PP3).
- Porque durante a reunião, é de costume, a gente faz a reunião de pais, e depois cada um lê e a gente abre para discussão (PROFESSORA PP3).
- Só que o número de pais que frequenta a reunião já é pequeno e, assim, [falo da] experiência na minha sala, poucos são aqueles que questionam (PROFESSORA PP1).
- Os que precisam não vêm. Quem lê não tem muita dúvida, e a gente tem que estar questionando: 'E aí? Tudo bem? Está entendendo direitinho?' (PROFESSORA PP2)
- Tentando tirar, né? (PROFESSORA PP1).
- Tentando ver alguma coisa, para ver se eles falam (PROFESSORA PP2).

É possível perceber, com essa discussão, que a avaliação consiste num exercício analítico árduo, que ainda precisa ser mais problematizado na instituição e na Rede Municipal de Ensino, mediante sua complexidade. Por meio das discussões das professoras regentes, também se depreende que, embora a comunidade seja participativa, o CMEI enfrenta os mesmos problemas de outras instituições escolares, qual seja, uma limitada participação de algumas famílias, justamente aquelas que a escola sente maior necessidade em estreitar relações.

No momento da *Avaliação*, as diretoras e as pedagogas mostraram-se surpresas com a discussão feita pelas professoras a respeito da avaliação, visto que, na Formação Continuada na Escola e nos estudos diários, elas haviam relatado apenas questões negativas sobre a avaliação (*Avaliação*, 7-8-2007):

- Para mim, algumas falas sobre avaliação foram surpresa, porque, em alguns momentos, a gente já tinha feito essa discussão [...] com o grupo e não sentiu. Porque eles não viam essa avaliação como algo positivo, como um retorno para o professor, como uma avaliação para eles. E, no momento que você compartilhou a fala deles, eles colocaram como algo positivo (PEDAGOGA PED2).
- Como positivo, mesmo sendo esse processo descritivo, que é trabalhoso, que requer uma série de constituição antes da própria criança. Nós já vivemos um momento esse ano que eles acharam que poderia ser uma coisa mais simples, poderia ser mais objetiva. E a gente, eu ainda, enquanto diretora, não consigo perceber que tem que ser objetiva [...]. Eu acho que a descrição do aluno pode tornar o processo diferenciado (DIRETORA DIR).

Assim como relata a diretora, é necessário considerar que a avaliação ainda não é um procedimento claro no trabalho com Educação Infantil. Os seus objetivos, instrumentos, a maneira de construir e sistematizar a avaliação ainda não é familiar para todos/as os/as profissionais. Ao discutir essa temática com as professoras de Educação Física, que não participam dos estudos diários, elas explicaram (*Grupo Focal*, 22-5-2007):

- Eu acho importante (PROFESSORA PEF2).
- Eu ainda não sei se é importante (PROFESSORA PEF1).
- É mais uma observação se o menino está crescendo, se o menino está acompanhando. Não é assim uma avaliação, mas é uma observação diária da criança, para ver se ela tem um crescimento dentro da aula, se ela está entendendo mesmo. Porque você conversa ali, está questionando a criança todo dia: ‘Você está entendendo? Você tem outras formas de fazer? Como?’ Então, se você vê que ela está respondendo, ela está tendo um crescimento. Não é uma avaliação, é uma observação [...]. Seria uma forma de avaliar (PROFESSORA PEF2).
- Eu acho que é importante porque todo mundo fala que é importante, mas eu não sei como fazer, não. Eu não me prendo a isso, não. Eu faço meu planejamento, não sei se o que eu faço depois é avaliação. Não sei se o que eu estou fazendo é avaliação, mas eu não me prendo a isso, não: ‘Agora vou avaliar’. Não! (PROFESSORA PEF1).

É necessário esclarecer que as professoras de Educação Física, no momento dessa discussão, debruçavam-se no trabalho com um projeto, resgatavam as ações com as crianças, registravam os momentos por meio de fotos e dos desenhos dos alunos, mas ainda não conseguiam percebê-los como instrumentos para avaliar o processo como *prática investigativa* (ESTEBAN, 2003), assim como demonstraram nessa discussão.

Compreendemos que, se a avaliação consiste numa prática nebulosa no âmbito da Educação, não seria diferente com a Educação Física na Educação Infantil. Avaliar na Educação Física requer sensibilidade, visto que as práticas corporais possuem relação com a experiência. Assim como adverte Josgrilberg (2005, p. 39) a respeito da concepção de Certeau, “[...] a experiência não é fonte do que se exprime, ou seja, redutível à linguagem; ela é, sim, um ‘antidiscorso’”.

Ao final dessa sistematização, que contou com quatro fases (*Grupo Focal*, *Tabulação*, *Apresentação* e *Avaliação*), as profissionais do CMEI tiveram acesso aos *slides* utilizados na *Apresentação*, à síntese do *Grupo Focal* e à transcrição das falas nos dias da *Apresentação*, com as questões retificadas com todo o grupo. A pedagoga PED1 ressaltou que esse processo evidenciou questões relevantes e

fundamentais para serem ressignificadas no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Ação de 2008.

A análise dos *usos e apropriações* feitos pelas professoras e pelo CTA do CMEI indica que os momentos de Formação Continuada na Escola vêm cumprindo parcialmente seu objetivo inicial, qual seja, oferecer fundamentação teórica para a sua Proposta Curricular e para o Projeto Político-Pedagógico.

Procuramos não constranger o grupo, preservando as autoras das falas, bem como apresentando e discutindo o retorno dos posicionamentos, a fim de enriquecer nossa compreensão e traçar proposições para as próximas ações sobre as temáticas investigadas, por meio do trabalho metodológico da *sociologia das ausências* e *sociologia das emergências*.

Apesar de o processo de discussão ter se mostrado produtivo por conseguir elucidar, registrar e discutir a respeito da multiplicidade de opiniões do grupo, boa parte das discussões com as professoras regentes e com o CTA limitou-se a essas ocasiões. Após esses momentos, retomamos os questionamentos e análises construídas nesse *projeto pesquisa* nos dias 26 e 27 de novembro de 2007, a fim de elucidar novos questionamentos com o grupo, especialmente a respeito de uma articulação temática que valorizasse a coletividade, evidenciar os diferentes saberes da comunidade escolar, por vezes negligenciáveis, e fazer emergir outros novos.

Outros espaços de estudo, debate e proposições foram mantidos apenas com as professoras de Educação Física. No momento da *Avaliação* (7-8-2007), a diretora ressaltou:

Se você chegasse aqui agora, e começasse a pesquisa depois desse tempo todo, hoje, com certeza, suas intervenções seriam bem diferentes. Até pela própria constituição do próprio grupo, da visão que você tem do grupo. Eu acho assim, foram se abrindo os espaços e, pelo retorno da sua entrevista com o grupo, da sua pesquisa, do seu foco de discussão desses grupos menores, ficou claro no grupo da importância que você teve para o espaço com a sua pesquisa através das suas intervenções. Se você não estivesse colaborando para com essa ação, com certeza essas falas teriam sido menos, menores, a aceitação da sua pessoa nesse espaço seria mais difícil. Porque o que que a gente fez com você? A gente te apresentou dizendo que você ia estar ali. Já apresentando e falando que você seria uma pesquisadora nesse espaço, as pessoas já ficam cheias de dedos e tal. E a impressão que eu tenho é que o grupo não ficou cheio de dedos com você; ele deixou que as coisas fossem acontecendo naturalmente. E, à medida que foram acontecendo essas intervenções, a gente pôde perceber que as coisas também foram avançando lá com os alunos, lá com o profissional, ele começa a ter clareza dessas funções dentro dos espaços da escola.

## CAPÍTULO 4

---

### 4 ANÁLISE DA MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, delineados a partir das questões consideradas relevantes na rede de influência que permeia a prática pedagógica da Educação Física, pretendemos elucidar os *fazeressaberes* da professora PEF1. Focalizamos as práticas individuais (que são também sociais e plurais) e as suas combinações e não os indivíduos, visto que “[...] cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Reconhecemos que, no processo de aproximação, a relação entre pesquisadora e professora apresentou diferentes configurações, tecidas em meio ao respeito, esperança, desconfiança, colaboração, insegurança, alegria, frustração e surpresas. Apesar de conhecer o CMEI *da Amizade* antecipadamente,<sup>69</sup> a professora revela a insegurança sentida no início do trabalho pedagógico tanto com relação a uma proposta de ação, quanto com referência à função de professora na Educação Infantil, como desabafa, no grupo focal realizado no dia 7 de agosto de 2007:

Quando eu cheguei aqui, eu pensei: ‘Nossa! Estou perdida nesse CMEI, sem saber o que fazer, com uma pessoa me observando, para trabalhar com projetos, que eu não sabia nem o que era’. [E insistiam]: Qual o seu projeto? ‘Que projeto? Como assim?’.

A incerteza da professora PEF1 diante das situações cotidianas revela que suas experiências práticas e teóricas anteriores se mostraram insuficientes para essa nova demanda, o que contribuiu para um certo desconforto na pesquisa. Como

---

<sup>69</sup> No ano 2005, a professora PEF1 realizou sua pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física acompanhando o professor de Educação Física que lecionava no CMEI *da Amizade*. Com isso, ela pode conhecer as profissionais, o número de turmas, a rotina, bem como se aproximar do trabalho que era realizado naquele ano. Entretanto essa aproximação não foi suficiente para compreender como o trabalho era construído na instituição, como é demonstrado no grupo focal, realizado com as professoras de Educação Física, no dia 7 de agosto de 2007:

“Quando eu escrevi minha monografia, eu não consegui compreender que o projeto era a Paz. Na minha monografia, eu não falo muito do projeto [...]. Eu não escrevo muito porque, na verdade, eu não compreendi direito naquela época que era desse jeito, eu só cito [...]. Eu não sei se o professor [de Educação Física] tinha um projeto e qual o nome desse projeto”.

nos alerta Macedo (2000, p. 212), “[...] os membros têm uma tendência para assumir que os objetivos da pesquisa são de avaliar suas concepções e ações”.

Ao recorrer às *pistas* e *indícios* no exercício de *projetarpesquisar*, compreendemos que a impressão que a professora especialista possuía a respeito da pesquisa *com* o cotidiano escolar estava atrelada à sua experiência com a investigação que havia realizado *sobre* o CMEI e com o processo de Estágio Supervisionado da graduação, como pode ser observado no trecho de sua fala no grupo focal realizado no dia 7 de agosto de 2007:

Na faculdade a gente faz muito isso. É Estágio I, Estágio II, Estágio III. A gente fica só observando e só criticando. A gente [...] é levado pelo professor a criticar [...]. Se você olhar minha monografia, eu faço crítica em cima de crítica. Eu acho que não faço um elogio.

Por meio da relação de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1996; OLIVEIRA, 2003) perseguida para esta investigação, reiteramos constantemente os objetivos perseguidos e socializamos os dados obtidos sobre a comunidade escolar já no início da pesquisa com a professora PEF1, o que contribuiu para um remodelamento da proposta. Por meio do exercício da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004), buscamos conhecer e valorizar os conhecimentos da professora PEF1, de maneira articulada com o contexto no qual suas práticas se inserem, além de planejar possibilidades concretas para uma prática futura, assim como nos ensinou Santos (2004, p. 814):

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida activamente pela razão metonímica ou cuja emergência é reprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução.

O exercício de *mergulho* e de *implicação com* o cotidiano escolar para além dos momentos da Educação Física possibilitou que começássemos como uma observadora não participante, mas, aos poucos, nos tornássemos quase uma participante não observadora, assim como Whyte (2005), em *Sociedade de Esquina*.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Clássico da pesquisa sociológica onde o autor, por meio da observação participante, estuda um bairro italiano pobre de Boston, que denomina por Cornerville.

#### 4.1 OS MOMENTOS INICIAIS: CONHECENDO O *CURRÍCULO EM AÇÃO* DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para conhecer o *currículo em ação* (SACRISTÁN, 2000) materializado na prática pedagógica da professora de Educação Física PEF1, é necessário esclarecer que não ambicionamos revelar a totalidade das práticas e dos efeitos, visto que a nossa análise e compreensão é sempre parcial (SANTOS, 2004). Além disso, compreendemos que o *currículo em ação* não é um objeto estático. Diz respeito ao que foi materializado, que produz efeitos complexos nas crianças, nas profissionais, no CMEI e fora dele. Não se trata apenas dos efeitos visíveis ou do que a criança conseguiu aprender nas aulas de Educação Física. Relaciona-se também com os efeitos ocultos, complexos, indefinidos, a uma processualidade de médio e longo prazo, uma pluralidade de práticas e sentidos, que são incontrolláveis (SACRISTÁN, 2000).

Durante todo o mês de março e parte do mês de abril, as aulas de Educação Física foram planejadas mantendo as mesmas atividades para as diferentes turmas, que variaram entre os piques, as atividades com cordas, a imitação de animais e a solicitação de comandos (desenvolver alguma habilidade motora, imitar, expressar, dançar). Ao acompanhar e registrar as seis primeiras aulas do Jardim II A,<sup>71</sup> pudemos reconhecer que elas não possuíam sistematização elaborada a respeito da metodologia, do desenvolvimento das atividades, do objetivo e da organização do trabalho com as crianças.

Para fornecer suporte teórico-metodológico, nos organizamos nos dias 23 e 24 de março de 2007 para o estudo de obras que tratavam da educação motora, temática levantada pela professora PEF1. Foram investigadas as obras de Araújo (1992) e de Flinchum (1981). Após a leitura e fichamento desses estudos, foi construída uma lista que estruturou o foco da discussão dos autores: as habilidades motoras, as atividades e os materiais utilizados.

---

<sup>71</sup> Como professoras dinamizadoras, as professoras PEF1 e PEF2 deveriam garantir o cumprimento da rotina das crianças no decorrer do planejamento das professoras regentes. No caso do Jardim II A, a professora geralmente chegava na sala às terças-feiras, às 7h30min, acompanhava o momento do desjejum das crianças no refeitório entre 7h40min e 7h50min, organizava a aula propriamente dita no pátio posterior da instituição e depois acompanhava as crianças no seu momento livre de pátio. Apesar de se tratar de uma iniciativa que não valorizava a prática pedagógica da Educação Física, tentamos aproveitar essa oportunidade para perceber as crianças para além dos momentos de nossas aulas, ampliando o olhar para as questões relacionadas com a interdisciplinaridade.



Essa organização tinha como objetivo promover uma *dupla reflexão epistemológica* (SANTOS, 1989), na medida em que consideramos os *fazeressaberes* da professora PEF1 e o estudo dessas obras a fim de fornecer maior visibilidade sobre a temática e ampliar a proposta de trabalho da Educação Física no contexto onde se insere. Estudos a respeito do comportamento motor, desenvolvimento motor e educação motora tradicionalmente têm sido estudados por pesquisadores do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da USP, que revelam importantes contribuições para o trabalho com a Educação Infantil.<sup>72</sup>

Entretanto esses estudos não conseguiram responder às questões básicas que foram levantadas, quais sejam: o que é importante ensinar, aprender, vivenciar nas aulas de Educação Física para crianças pequenas? Como as aulas podem ser organizadas metodologicamente? Quais os conteúdos mais relevantes para as crianças do bairro São Pedro?

Discutimos que as diversas práticas que compõem o currículo, relativas ao ensino, aprendizagem, planejamento, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, cultura e sociedade estão relacionadas de maneira complexa (SILVA, 1992). Fez-se necessário articular uma rede de conhecimentos, que considerava especialmente as prescrições curriculares, as investigações da Educação Física para Educação Infantil, bem como os dados a respeito da comunidade escolar.

Foi importante permitir a sugestão da professora PEF1 sobre os estudos, a fim de perceber quais saberes se mostravam relevantes para ela e, a partir daí, construir um espaço de estudos, discussão e criação, que nos permitisse analisar, refletir e criar novas práticas de maneira *astuciosa*, de acordo com o *uso* pretendido, a partir da relação estabelecida nesse processo de intervenção. Rejeitamos, nesta investigação, um estado de anomia dos sujeitos cotidianos ou uma análise que os considere tão inertes e sem criatividade que restaria aos pesquisadores a função de direcionar ou construir as práticas escolares cotidianas (CERTEAU, 1994).

Em atenção ao trabalho realizado na instituição e às sugestões das pedagogas nos momentos de planejamento, estudamos, no dia 24 de abril de 2007, com as professoras<sup>73</sup> especialistas, a proposta para o movimento, descrita no

---

<sup>72</sup> Cf. *Comportamento motor: Aprendizagem e desenvolvimento* (2005).

<sup>73</sup> Nesse momento, a professora de Educação Física PEF2 já havia sido contratada. Como as professoras especialistas optaram por trabalhar de maneira coletiva e integrada, reunindo duas

RCNEI (1998).<sup>74</sup> Esse documento delinea que o movimento, “[...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 15).

A leitura do RCNEI (1998) permitiu que resgatássemos importantes questões a respeito do processo de desenvolvimento da criança, em complementaridade aos estudos sobre a educação motora. Alavancou uma discussão a respeito das diversas expressões das crianças nas suas maneiras de falar, de agir e de se calar, o que nos levou a problematizar novas *táticas*, destinando maior tempo para conversar com elas e direcionar o trabalho com mais atenção às suas necessidades.

Contudo, questionamos a respeito das possibilidades construtoras para a prática pedagógica da Educação Física que o RCNEI (1998) dispõe. Sua organização, por meio de quadros de objetivos a serem alcançados pelas crianças, revelou-se insuficiente e reducionista, na medida em que desconsidera a pluralidade e heterogeneidade dos sujeitos e contextos brasileiros. Além disso, o documento é direcionado para o trabalho das professoras regentes e não considera a prática pedagógica de professoras especialistas. Para as professoras PEF1 e PEF2, apesar de ser importante o estudo das prescrições nacionais, ela não se mostrou determinante para orientação de suas práticas, assim como adverte Sacristán (2000).

Além do interesse pelo estudo das habilidades motoras, as professoras especialistas elucidaram a possibilidade de trabalhar com brinquedos e brincadeiras populares, o que ampliou as nossas possibilidades de estudos e intervenção. A fim de considerar um estreitamento com a comunidade, com as investigações acadêmicas realizadas no mês de março a respeito do contexto histórico da região e com a proposta de construção do Projeto Político-Pedagógico do CMEI *da Amizade*, inferimos *estrategicamente* a necessidade de buscar uma aproximação com as

---

turmas, a professora PEF2 e a turma Jardim II B também participaram ativamente da investigação. No entanto, para fins acadêmicos, foram sistematizadas com mais propriedade as práticas da professora PEF1 e do Jardim II A.

<sup>74</sup> Reconhecemos as críticas com relação à elaboração do RCNEI, que se revela limitada por não considerar os diversos eixos da sociedade que estão implicados com o campo educacional, por não qualificar-se como democrático e sim centralizador, além de apresentar uma descontinuidade com a história da construção do conhecimento a respeito da Educação Infantil pelo próprio Ministério da Educação. Para saber mais, ver artigos reunidos na obra *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios* (FARIA; PALHARES, 2003).

atividades tradicionalmente desenvolvidas em São Pedro I, em comemoração aos 30 anos do bairro.

Optamos por destinar um momento para a formulação de um projeto para as aulas de Educação Física, delineando os seus objetivos e planejando suas ações. Outra providência consistiu na estruturação de bilhetes para sondar as famílias a respeito das brincadeiras e atividades mais praticadas durante a infância. Concomitantemente com a pesquisa, as professoras começaram a organizar com as crianças o trabalho com diversos piques que se materializou em duas aulas no mês de abril. As professoras tinham como objetivo socializá-los e ressaltar as suas diferenças, sem fazer grandes intervenções com as crianças, como pode ser observado na descrição do diário de campo, a seguir:

No dia 10 de abril de 2007, às 7h40min, as professoras de Educação Física levaram as crianças do Jardim II A e B para o pátio. Pediram que elas sentassem em torno do bloco circular, e explicaram de pé a proposta para a aula. Nem todas as crianças conseguiram ouvir. Trabalharam três piques: alto, baixo e bola. As crianças mostraram-se muito motivadas e gostaram da proposta. Também fui boiada e, mesmo sem pretensão, participei da atividade. Ao final, as professoras distribuíram os copos plásticos para que as crianças bebessem água, ao mesmo tempo em que permitiram que alguns brincassem com a bola. A aula durou até as 8h30min, momento destinado ao pátio.

Diante da limitação com relação à organização, que dificultava a comunicação entre as professoras e as crianças, discutimos no planejamento a importância de um novo arranjo. A disposição das crianças encostadas na parede não permitia que todos ouvissem as professoras, o que dificultava a compreensão das crianças, que se mostraram confusas com relação aos tipos de pique. Também limitava as possibilidades efetivas de participação, a exploração dos saberes já consolidados e a sua complexificação (VYGOTSKY, 1989), como é possível perceber, ao conferir a descrição extraída do diário de campo a respeito da aula seguinte:

No dia 17 de abril de 2007, a professora PEF1 conversou com as crianças do Jardim II a respeito dos piques trabalhados na aula anterior: pique alto, pique baixo e pique bola. Ressaltou que, na aula do dia, as crianças iriam brincar os piques que haviam sugerido na aula anterior: pique gelo e pique corrente. Entretanto as professoras não realizavam grandes intervenções nas atividades, o que causou certa confusão nas crianças. Na primeira tentativa para brincar de pique gelo, as crianças não compreenderam e brincaram de pique bóia. Mesmo com a confusão por parte das crianças, a professora PEF2 as incentivou. O pique corrente também ficou comprometido devido à estrutura física do pátio onde estavam realizando a atividade, que continha uma construção circular para abrigar os banheiros, o que atrapalhava a visão das crianças. Apesar das limitações, todas as crianças se envolveram. Entretanto parece que elas não reconhecem com clareza o que estão aprendendo.

As professoras especialistas, além de sugerirem o trabalho com alguns piques, tentavam conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças. Dessa

forma, experimentaram o trabalho com os piques: alto, baixo, bóia, bola, gelo, corrente. Contudo a análise dessa descrição demonstra um mal aproveitamento da estrutura física do CMEI, o que comprometeu o trabalho com as crianças.

Apesar da amplitude da estrutura física, as professoras especialistas preferiam que as aulas fossem *taticamente* desenvolvidas sempre na parte posterior da instituição, visto que não havia sido construído um *espaço* para as aulas de Educação Física. Embora limitasse em alguns momentos a prática pedagógica, essa *tática* consistiu numa tentativa de delimitar um *lugar próprio* (CERTEAU, 1994), que mantenha uma estabilidade para a prática da Educação Física, sem a presença do outro. “Um lugar, entre outras coisas, representa uma vitória sobre o tempo (uma configuração instantânea), uma ação que organiza seus elementos sem considerar seus movimentos” (JOSGRILBERG, 2005, p. 49).

Nossa análise não pretende julgar a prática pedagógica das professoras de Educação Física, mas indicar, por meio dos procedimentos adotados por elas, como são mobilizados os seus diferentes *fazeressaberes*. Reconhecemos que nosso posicionamento nunca é neutro, desprovido de intencionalidade, e a problematização das limitações cotidianas era necessária para a discussão e ressignificação de novas ações por meio da elucidação de *táticas* criativas e coletivas, que pudessem enriquecer a nossa prática pedagógica.

Nos momentos de planejamento, percebíamos posicionamentos plurais a respeito de nossas concepções sobre a aula, visto que cada uma das três detinha um olhar particular, de acordo com a rede de subjetividades que somos todos nós (SANTOS, 2004). Ao elucidar as diversas considerações e tentar articulá-las, confrontávamos nossos argumentos e discutíamos encaminhamentos concretos mediante nossos *fazeressaberes*. Reconhecemos que nossas ações correspondem a uma *maneira de fazer* que

[...] se formula essencialmente em ‘artes de fazer’ isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Estas práticas colocam em jogo um *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 1994, p. 42).

Assim como as demais professoras da instituição, as professoras de Educação Física procuravam registrar as suas aulas por meio de fotografias. Entretanto essa prática ainda era realizada sem clareza pela professora PEF1, que não compreendia qual o objetivo dessa ação. O registro fotográfico, em um dado

momento, era considerado mais como uma obrigação do que como parte do processo do trabalho desenvolvido, como nos mostra a entrevista do dia 21 de maio de 2007:

Eu acho que elas [CTA] acreditam que o trabalho só aparece com a foto. E eu me incomodo com isso, eu não gosto de ficar tirando foto, eu não sei trabalhar tirando foto, mas eu tenho que tirar para mostrar. Eu faço porque elas pedem. Mas e aí? Eu tiro a foto e aí? Eu não sei utilizar as fotos. Eu só colo lá, mostro e pronto (PROFESSORA PEF1).

Essa questão foi problematizada a fim de aventar a importância de utilizar diferentes estratégias que pudessem garantir um registro do trabalho durante o ano. Para os sujeitos escolares, tanto as fotos como os painéis com as produções das crianças, amplamente explorados na instituição, configuravam-se em instrumentos que auxiliavam o processo de avaliação.

Discutimos alternativas que pudessem trazer mais visibilidade para as professoras e para as crianças a respeito das aulas de Educação Física. As professoras PEF1 e PEF2 optaram pelo registro das crianças em forma de desenho, para expor em painéis junto com as fotos, assim como as demais professoras da instituição.

Restava elucidar uma proposta de trabalho da Educação Física para crianças menores de seis anos. Optamos pelo estudo de obras que discutissem uma relação mais específica da Educação Física com a Educação Infantil, especialmente as empíricas, a fim de que pudessem nos indicar caminhos e alternativas, de maneira a ultrapassar o discurso teórico e viabilizar outras formas de interpretação (SANTOS; NUNES, 2006).

Selecionamos a produção de Mattos e Neira (2004)<sup>75</sup> para os estudos dos dias 8 e 15 de maio de 2007. Com base na proposta socioconstrutivista bem como nas investigações de Le Bouch e Wallon, os autores delineiam uma proposta metodológica para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil, valorizando a construção do conhecimento da criança e o papel do professor. Acreditam em uma ação no âmbito cognitivo, afetivo, social e motor, que seja contextualizada numa situação “[...] onde a criança se veja obrigada a pensar e planejar a sua

---

<sup>75</sup> Trata-se do registro do Projeto de Educação Continuada (PEC/USP), numa parceria da USP com a Secretaria Estadual de Educação. Além da fundamentação teórica, os 615 professores de Educação Física participantes que compuseram as 14 turmas vivenciaram e discutiram atividades práticas.

movimentação, fugindo de um pegador, escalando uma montanha imaginária, queimando<sup>76</sup> um amigo” (MATTOS, NEIRA, 2004, p. 17).

Para os autores, o movimento só adquire significado dentro de um contexto e, para as crianças, só interessa vivenciar o que tem significado para elas. Atividades que sejam incompreensíveis ou muito comuns certamente as desestimulariam. É necessário planejar um trabalho que considere “[...] a vinculação do movimento com intenções, raciocínios e planos de ações elaborados; as atividades com significado, com o concreto, com o real, com o interesse daquele que é o mais importante no processo, o aluno” (MATTOS; NEIRA, 2004, p. 18).

A respeito da avaliação, Mattos e Neira (2004) apresentam uma sugestão que sistematiza o acompanhamento de uma criança pela observação, de acordo com os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivo-sociais. Entretanto as professoras reconheceram que essa proposta se apresenta inviável para o contexto do qual fazem parte.

As professoras PEF1 e PEF2 identificaram-se com a leitura e com as discussões propostas pelos autores. Os princípios pedagógicos delineados por Mattos e Neira (2004) mostraram-se importantes para a ressignificação de nossa prática pedagógica por considerar as características das crianças pequenas. Contudo não conseguiram esclarecer uma necessidade básica sobre o contexto no qual as professoras de Educação Física estavam inseridas, qual seja, o trabalho com projetos organizado por temáticas. Também não mostrou sensibilidade com a cultura da região ou com problematizações políticas, o que limitou uma adoção de maneira ampla da proposta.

#### 4.2 A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: *MANEIRAS E ARTES DE BRINCAR*

Após as vivências com os piques, delineamos o trabalho com a amarelinha. Essa temática materializou-se em três aulas, entre os meses de abril e maio. As professoras especialistas tinham como objetivo conhecer o que as crianças entendiam sobre a brincadeira, levá-las a vivenciar a atividade e possibilitar novas

---

<sup>76</sup> Os autores referem-se a uma ação com a bola numa brincadeira popular chamada *queimada*.

formas de trabalho com esse jogo por meio de intervenções criadas coletivamente, o que revela uma íntima relação com a proposta de Mattos e Neira (2004).

Uma das estratégias para incentivar as crianças e valorizar o seu trabalho foi construir uma amarelinha colorida no papelão com elas. O planejamento mostrou-se fundamental para sistematizar as ações e preparar com antecedência o material que seria utilizado. No trabalho com essas temáticas, as professoras mostraram-se mais *implicadas* com o processo, como revela a descrição do diário de campo:

A aula do dia 24 de abril de 2007 teve como objetivo pintar as partes da amarelinha com guache. A turma foi dividida em pequenos grupos, assim como havíamos planejado coletivamente. Fiz o registro das etapas por meio das fotos. As crianças participaram com animação em saber que iriam construir uma amarelinha para a sua turma. Depois que as crianças pintaram, a professora PEF2 desenhou um grande círculo no chão do pátio, a fim de que as crianças se organizassem. Essa estratégia facilitou a disposição das crianças. A professora ensinou uma atividade que trouxe grande motivação para as crianças, que se chama cada macaco no seu galho.



**Foto 44** — Distribuição dos grupos para a construção da amarelinha  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 45** — Construção da amarelinha  
Fonte: CMEI da Amizade

As professoras e as crianças participaram com animação, como nos mostram as Fotos 44 e 45, e a idéia de construir uma amarelinha deixava *os/as pequenos/as* ainda mais envolvidos/as com o processo. Porém a atividade vivenciada ao final da pintura da amarelinha, apesar de lúdica, não manteve nenhuma ligação com a temática desenvolvida.

Discutimos, no planejamento, a importância de programarmos atividades contextualizadas com o trabalho que está sendo desenvolvido, a fim de que haja sentido para as crianças e para as professoras, como nos mostram os estudos de Mattos e Neira (2004). Para o momento após a pintura, o conteúdo amarelinha

poderia ter sido introduzido com o objetivo de sondar quais crianças conheciam o jogo e em quais momentos as professoras poderiam fazer intervenções.

Essa consideração serviu para uma remodelação das aulas que seriam ministradas para outras turmas durante a semana. Demonstra que o exercício de elucidar os nossos saberes, ressignificá-los e praticá-los, numa nova elaboração, consiste numa atividade de estruturação concreta. Por meio das experiências vivenciadas e discutidas no presente, outras novas são reelaboradas para um futuro próximo e não inatingível (SANTOS, 2004). Também inferimos a respeito da importância na interação professor e aluno, em que o professor possui papel de mediador, orientador, como um especialista em interagir com as diferentes crianças e permitir estímulos diversificados no processo individual de construção do seu conhecimento (MATTOS; NEIRA, 2004).

Nas aulas que seguiram, as professoras tentaram intervir no processo de construção de conhecimento dos/as alunos/as, contar mais com a sua participação e destinar atenção especial à sua disposição de forma a facilitar a comunicação entre professoras e alunos/as, como nos mostram as Fotos 46 e 47.



**Foto 46** — Processo de estruturação da organização metodológica da aula de Educação Física com a amarelinha tradicional



**Foto 47** — Processo de estruturação metodológica da aula de Educação Física com a amarelinha construída pelas crianças

As iniciativas das professoras, com relação ao planejamento e à prática pedagógica, representavam experiências em processo de construção. Suas *maneiras* e *artes de fazer* materializavam-se de forma *complexa*, enredadas pelo contexto da comunidade escolar pelas vivências anteriores bem como pelos



momentos de estudos e discussões que realizávamos coletivamente, assim como revela o seguinte trecho do diário de campo:

No dia 15 de maio de 2007, as professoras de Educação Física levaram as crianças para o desjejum e depois para o pátio. Organizaram uma única roda com todas as crianças e colocaram as amarelinhas ao meio para iniciar a atividade. Conversaram com as crianças e perguntaram como fazer para escolher o primeiro a jogar, visto que todos queriam ser o primeiro. Um aluno, o Jailson, disse que três crianças poderiam jogar ao mesmo tempo nas três amarelinhas. Decidimos que depois que cada criança jogasse, ela escolheria outra para jogar depois. A professora PEF1 ensinou para alguns alunos como jogar passo a passo. Quase a metade do grupo compreendeu como jogar a amarelinha com o dado. Depois que todos experimentaram a atividade, o grupo se dispersou [...]. Conversamos com as crianças sobre outras possibilidades de trabalhar com essa atividade [...]. Ressaltamos que eles poderiam se organizar sozinhos no pátio se quisessem brincar de amarelinha [...]. Quando voltaram do pátio para a sala, beberam água e se sentaram para registrar a amarelinha. A professora explicou no quadro onde poderiam escrever o nome e como poderiam fazer o desenho. Apenas uma criança conseguiu desenhar a amarelinha tradicional. A maioria desenhou vários quadrados, mas não conseguiram sistematizar o jogo. Algumas crianças apenas pintaram a folha.

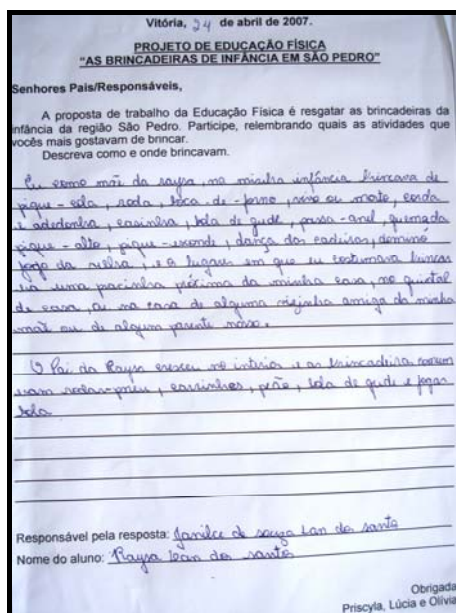
Nessa aula, não percebemos problemas com a comunicação entre as crianças e as professoras. As crianças obtiveram uma visão mais ampla das atividades, visto que todos estavam dispostos em roda, com as amarelinhas ao centro. Mesmo quem estava sentado participava da ação dos colegas e fazia intervenções, auxiliando os que apresentavam dificuldades.

Os planejamentos coletivos, bem como as discussões e estudos eleitos produziam novos efeitos nas professoras de Educação Física e, conseqüentemente nas suas aulas, o que nos leva a reconhecer que a sua maneira de pensar encontrase indissociável da sua *arte de utilizar* (CERTEAU, 199). Pelo exercício proposto pela *sociologia das ausências* e pela *sociologia das emergências*, buscamos estabelecer uma relação mais equilibrada entre experiências e expectativas, “[...] assentes em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora” (SANTOS, 2004, p. 797).

#### 4.3 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO: APROPRIAÇÃO DOS PIQUES E DA AMARELINHA

Quando as cartas endereçadas para os pais com a sondagem das brincadeiras foram devolvidas (Foto 48), enumeramos as atividades de acordo com as suas características (pique, brincadeira de roda, brincadeira de comando, brincadeira de bola) e construímos um *ranking* das que foram mais lembradas pelas famílias, conforme nos apresenta a Foto 49.

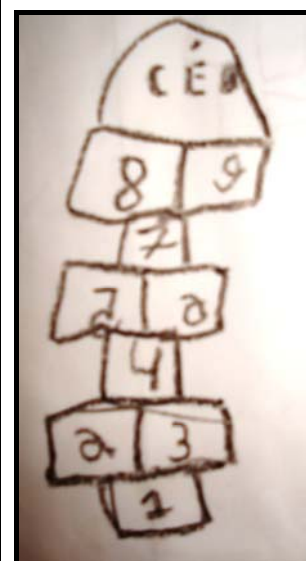
Essa sistematização foi socializada com as crianças e exposta junto aos cartazes das atividades vivenciadas nas aulas de Educação Física para a comunidade escolar, a fim de que pudessem acompanhar e participar do processo. A Foto 50 diz respeito ao desenho do jogo amarelinha, feito por uma criança do Jardim II, que conseguiu registrar em detalhes a amarelinha tradicional na aula do dia 15 de maio.



**Foto 48** — Pesquisa respondida pelos pais sobre as brincadeiras da infância do bairro



**Foto 49** — Sistematização das brincadeiras mais votadas



**Foto 50** — Registro da amarelinha de um aluno do Jardim II A

A sondagem realizada com a família permitiu reconhecer que tanto os piques quanto a amarelinha são brincadeiras muito conhecidas na região. Foram identificados dez tipos de piques diferentes, que tiveram expressivos votos. O pique-esconde, por exemplo, foi lembrado por 19 famílias. No que se refere à amarelinha, foram contabilizados 13 votos.

Por meio dessa *tática*, foi possível reconhecer que a iniciativa das professoras, a partir dessas atividades, estava em consonância com os objetivos do projeto de Educação Física e da constituição do PPP, que permeava a instituição, evidenciando e valorizando as atividades tradicionalmente vivenciadas pelas famílias das crianças. Essa *maneira de fazer* ressalta a importância em considerar, ao invés de negar, a estreita relação do *currículo em ação* com outros planos determinantes no currículo, como os *condicionantes escolares* bem como o campo econômico, social e cultural, assim como mostra Sacristán (2000).

A partir das experiências cotidianas, o projeto ia ganhando mais visibilidade e as professoras especialistas envolviam-se mais com as questões discutidas nos estudos. Contudo o trabalho com projetos ainda trazia muitas dúvidas para as professoras, visto que essa consistia na sua primeira experiência. A fim de conhecer uma outra proposta para a Educação Física na Educação Infantil, que mantivesse uma relação mais estreita com as práticas desenvolvidas no CMEI *da Amizade*, optamos, no dia 21 de maio de 2007, pelo estudo da experiência de Soares (2001-2002),<sup>77</sup> materializada tendo como suporte o trabalho com projetos.

Soares (2001-2002) ora faz uso do termo *Pedagogia de Projetos*, ora toma como base os *Projetos de Trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998), como se tivessem a mesma concepção teórica, assim como as professoras regentes do CMEI *da Amizade*. Especificamente a respeito da Educação Física, a autora utiliza a abordagem de Soares *et al.* (1992). Entretanto, em nossas discussões, percebemos que essa proposta não foi construída pensando no trabalho com crianças menores de seis anos e não considera características básicas das crianças pequenas, o que dificulta sua utilização como parâmetro para as aulas no CMEI *da Amizade*.

Com ressalvas às limitações já reconhecidas a respeito da metodologia de projetos, o estudo de Soares (2001-2002) permitiu compreender a relevância de uma organização temática a ser trabalhada de forma articulada entre os profissionais de uma instituição. A autora sinaliza a importância de uma organização teórico-metodológica, mas enfatiza que a concretização do trabalho e das idéias ganha visibilidade com as experiências práticas, o que as professoras demonstraram compreender de acordo com os *indícios* de seus *fazeressaberes*:

Quando cheguei aqui, eu achava que a gente tinha que trabalhar com habilidades. Poderia trabalhar qualquer atividade com as crianças, desde que eu tivesse claro que eu estaria trabalhando o correr, o saltar, o equilibrar, e tal. Só com aquele texto [de Soares (2001-2002)] eu fui entender que a gente tinha que ter um projeto, tinha que ter um tema para fazer sentido. Então eu acho que o que mudou foi essa questão de trabalhar com temática, trabalhar com projetos, isso eu achei legal [...]. Antes eu achava que era só para dizer que eu estava fazendo um projeto, não acreditava na importância. Mas aí você veio esclarecendo muitas coisas, como que é, como funciona aqui no CMEI, como a gente faz, aí foi clareando tudo [...]. Com o projeto, você acaba envolvido com a história que está tratando, então eu acho que por isso é que faz mais sentido (PROFESSORA PEF1, 22-5-2007).

---

<sup>77</sup> Trata-se de um artigo que sintetiza a monografia *Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil*, apresentada para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG, orientada pela professora Meily Assbú Linhales.

A análise da fala da professora PEF1 revela um reconhecimento, por parte das *praticantes*, de uma mudança com relação à concepção a respeito do trabalho com projetos, numa organização por meio de temáticas, que foi percebida pelas experiências teóricas e práticas vivenciadas cotidianamente no CMEI. A insegurança percebida no início do processo de investigação aos poucos ia sendo suprimida a partir da concretude das experiências práticas, visto que, no decorrer do processo, conseguimos reunir alternativas para as diversas situações apresentadas.

Percebemos que as vivências acumuladas ao longo dos anos de magistério são importantes, mas o que se torna determinante é nossa maior ou menor condição de refletir sobre o nosso fazer, a fim de que essa reflexão possa conduzir a uma nova ação, uma maneira diferente de realizar, uma nova experiência pela articulação complexa de experiências *prácticasteóricopráticas*. Quando esse processo acontece em espaços de discussão heterológica, assim como propõe Santos (2000), as possibilidades de elucidação criativas são maiores.

Essa compreensão aos poucos valorizava os momentos coletivos de discussão e ação entre professoras e pesquisadora, permitindo maior *implicação* nesse processo de *projetarpesquisar* coletivamente *com* o cotidiano escolar. Também inferia na necessidade de ampliar, com os demais sujeitos escolares, *espaços* para planejamentos e práticas que pudessem acontecer de maneira coletiva e integrada com os/as diversos/as profissionais da instituição, assim como nos revelam os estudos de Soares (2001-2002).

Nos planejamentos que permearam o processo do mês de junho, as discussões com relação à estrutura do projeto disputavam espaço com o planejamento e organização das aulas que seguiam. Especialmente no dia 5 de junho de 2007, retomamos a estruturação da proposta de trabalho da Educação Física, sistematizando o que seria interessante ressaltar na introdução, justificativa, objetivos, metodologia e avaliação.

O exercício de praticar, estudar, discutir e refletir as ações construídas no primeiro semestre, articulado de maneira *complexa*, permitiu às professoras especialistas PEF1 e PEF2 operar novos *usos* e perceber como o trabalho poderia ser estruturado, quais as limitações, quais as possibilidades e como poderiam construir suas práticas em outras situações. A partir da experiência *prácticasteóricaprática*, os estudos sobre os projetos mostraram-se mais significativos

pela íntima relação estabelecida com essa proposta tanto na Rede Municipal de Ensino quanto no CMEI *da Amizade*.

Para dar prosseguimento ao trabalho com os piques e a amarelinha, outras sete aulas foram desenvolvidas entre os meses de maio, junho e julho. As professoras mostravam-se menos ansiosas e mais seguras com relação à sua organização teórico-metodológica. Os momentos de discussão com as crianças, que consideramos como constituintes do processo de avaliação, tornaram-se mais freqüentes e evidentes. As professoras mostraram-se mais envolvidas com as atividades, intervindo em diversos momentos das aulas, trazendo mais clareza para as crianças quanto ao seu desenvolvimento.

Dentre as atividades executadas, optamos, com as professoras especialistas, por conhecer com as crianças os lugares onde elas podem brincar no bairro, onde os *fazeressaberes* das aulas de Educação Física pudessem se revelar prudentes para a vida das crianças em momentos não escolares (SANTOS, 2004). Para tanto, planejamos a visita a uma praça e a um campo próximos ao CMEI.

Com relação a aula realizada na praça, no dia 10 de julho de 2007, analisamos como um momento de avaliação para o projeto. Chegamos às 8h5min e as 32 crianças do Jardim II A e B mostraram-se muito eufóricas. Os grupos começaram a se organizar espontaneamente e definir as atividades a serem vivenciadas. Alguns alunos solicitaram brinquedos para as professoras, mas elas ressaltaram a importância de eles se familiarizarem primeiro com o espaço da quadra. Pudemos registrar a organização das crianças para brincar de pique (Foto 51), amarelinha (Foto 52), corda, futebol, corrida, cabo-de-guerra, estrelinha, entre outras.



**Foto 51** — Crianças brincando de pique-bóia



**Foto 52** — Crianças organizando a amarelinha

A professora PEF1 filmou um grupo de crianças e perguntou sobre o que eles estavam brincando, e eles disseram que brincavam de pique-bóia. As professoras sentiram-se satisfeitas por ver o reconhecimento do projeto sendo espontaneamente valorizado pelos/as alunos/as em suas brincadeiras. Os grupos mostraram-se tão envolvidos com as atividades que as professoras preferiram, inicialmente, fazer poucas intervenções. Permitiram que as crianças fossem responsáveis pela organização com mais autonomia. Vale destacar um trecho do diário de campo:

Às 8h26min, quando as professoras perceberam que as crianças estavam um pouco cansadas, pediram que elas sentassem em roda [...]. As professoras perguntaram quem já conhecia e havia brincado na quadra. A maioria das crianças afirmou já conhecer. As crianças disseram que brincaram de pique-alto, pique-bóia, pique-parede, casinha e de correr. As professoras perguntaram quem estava cansado e queria ir embora, mas ninguém quis. As professoras falaram que a metade da quadra seria dividida de acordo com o brinquedo: corda e bola. Doze meninos preferiram a bola, e uma menina ficou com outra. Três meninos se organizaram com a corda e outras três cordas ficaram com grupos de meninas [...]. As professoras e a ASG se envolveram nas brincadeiras e acharam muito divertido.

Por essa descrição, percebemos que as professoras demonstraram estar mais *implicadas* com o trabalho e com as crianças, visto que avaliaram o momento de permitir que as crianças se organizassem, mas não deixaram que a atividade se esgotasse em si mesma, sem oferecer-lhes alternativas. Forneceram outros instrumentos para que os alunos brincassem.

Às 9h5min, as crianças foram reunidas em círculo a fim de que comentassem as atividades vivenciadas e socializassem o lanche organizado pelas professoras, que também sortearam brindes. O envolvimento das professoras com as

concepções das crianças demonstra uma nova *maneira de organizar* a aula e de compreender o processo de avaliação de suas práticas e o das crianças.

Na mesma semana, a aula de Educação Física das turmas do Pré foi realizada no dia 12 de julho de 2007, no *Campo do Racing*,<sup>78</sup> próximo à escola. As professoras especialistas convidaram as duas turmas do Jardim II e as professoras regentes para participar, dando prosseguimento ao projeto. Somaram-se 68 crianças, e cada turma recebeu instruções com antecedência na sala de aula. Prepararam-se com uma fita colorida de TNT para ser colocada no pulso a fim de identificar a turma.

Entretanto essa identificação não foi utilizada nos momentos coletivos no campo, visto que as crianças se misturaram nas atividades. Apesar de programarmos diversas ações, é necessário estarmos atentas às respostas das crianças. Não se trata de burlar o que foi instituído em sala de aula, mas de compreender que o *currículo em ação* está sujeito às modificações inesperadas mediante as interações dos sujeitos, professoras e crianças. Foram empregadas diferentes *maneiras de utilizar* o espaço do campo de acordo com o *uso* pretendido.



**Foto 53** — Crianças na corrida orientada pela professora do Jardim II A  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 54** — Crianças descansando com o pique-morto  
Fonte: CMEI da Amizade

Às 8h chegamos ao campo e todos se sentaram ao centro para ouvir as orientações. As professoras distribuíram bambolês, cordas e bolas. As crianças se

<sup>78</sup> Um grupo de moradores do bairro revelou, em entrevista realizada no dia 22 de outubro de 2007, que o campo foi fundado por portugueses que possuíam uma fábrica de cal na Ilha das Caieiras. Antes da constituição do bairro São Pedro, foi organizado um time e um campo com o mesmo nome, *Racing*, em 1944. Atualmente, o time é formado por moradores do bairro.

organizaram em pequenos grupos, mas as professoras também participaram. A professora do Jardim II A organizou uma corrida com as crianças, conforme a Foto 53, o que deixou os/as pequenos/as muito cansados/as, como nos mostra a Foto 54. Aproximadamente dez crianças participavam, mas apenas duas ficaram até o final e mal respiravam. Também brincaram de vivo-morto, boca-de-forno e pique-morto, uma sátira que a professora fazia do projeto de piques da Educação Física.



**Foto 55** — Crianças brincando de corda e bambolê  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 56** — Crianças brincando de cabo-de-guerra  
Fonte: CMEI da Amizade

Enquanto isso, outro grande grupo brincava de corda com as professoras especialistas, como nos mostra a Foto 55. Pudemos registrar a organização das crianças em outras atividades, como cabo-de-guerra (Foto 56), bambolê (Foto 55), chicotinho queimado, piques, entre outras. Algumas apenas se dispersavam e se envolviam com o grande espaço do campo.



**Foto 57** — Relaxamento  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 58** — Momento do lanche  
Fonte: CMEI da Amizade



Em meio às brincadeiras, uma turma de outro CMEI que também se localiza próximo ao campo participou das atividades. Quando percebemos um grupo de crianças muito cansadas, especialmente com as corridas, organizamos um relaxamento, e os alunos, aos poucos, se aproximaram, conforme o registro da Foto 57. A professora do Jardim II B também participou. Às 9h, as professoras reuniram as crianças no meio do campo e distribuíram *chup-chup* para todas, inclusive para as do outro CMEI (Foto 58). A integração das crianças das duas escolas foi muito interessante.

Com as visitas a estes espaços (quadra e campo), encerramos as atividades do primeiro semestre. No final do mês de julho, de volta às atividades escolares do segundo semestre, as professoras realizaram com as crianças uma avaliação do início do projeto. As crianças fizeram registros dos piques de que mais gostaram e da amarelinha. Diversos materiais foram utilizados, tais como o lápis (Fotos 59 e 62), o giz de cera e o mosaico com pedaços de papel colorido (Foto 60 e 62).



**Foto 59** — Registro do pique-corrente em lápis de cor  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 60** — Registro coletivo do pique-fruta em mosaicos de papéis coloridos  
Fonte: CMEI da Amizade

Essa *maneira de agir* nos leva a perceber uma mudança na *maneira de pensar* das professoras de Educação Física a respeito da concepção sobre o registro das crianças e das atividades. Dito de outro modo, as professoras *apropriaram-se* dos estudos, discussões e ações no contexto onde estão inseridas e materializaram diferentes *usos* para a prática de registro e avaliação.

Nos planejamentos, discutimos a necessidade de permitir maior participação das crianças na construção dos painéis, a fim de que pudessem valorizar ainda mais as suas produções, que seriam expostas. Dessa forma, as crianças se organizaram

para o seu registro e auxiliaram a construção dos painéis, escolhendo e colando onde gostariam de ver os seus trabalhos.

Estabelecer uma relação de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1996; OLIVEIRA, 2004), assim como estávamos perseguindo, incluía reavaliar constantemente não apenas a relação entre pesquisadora e professoras, mas também entre profissionais e crianças, a fim de que as contribuições fossem mais significativas. Oliveira (2004) revela que, dessa forma, os sujeitos compreendem melhor o contexto e os objetivos, as crianças podem entender com mais clareza que também são parte integrante e *actante* [sic] no processo ensino-aprendizagem e se reconhecem como agentes problematizadores, solucionadores e avaliadores nesse processo, percebendo o seu próprio desenvolvimento e o dos/as colegas. Os painéis foram exibidos nos corredores juntamente com as fotos das visitas, colados numa altura que permitisse que as crianças pudessem fazer suas leituras, assim como nos mostra a Foto 61.



**Foto 61** — Crianças conferindo as atividades e fotos expostas no corredor



**Foto 62** — Parte do painel das amarelinhas

#### 4.4 A APROPRIAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: O TRABALHO COM A PIPA

Além das discussões realizadas nos estudos diários com as professoras regentes e o CTA a respeito dos projetos, destinamos o planejamento das

professoras de Educação Física do dia 13 de agosto de 2007 para compreender com mais propriedade os *Projetos de Trabalho*, por se aproximarem da proposta trabalhada pela instituição, apesar das limitações já elucidadas nesse *projeto-pesquisa*.

A concepção de Hernández (1998) não remete a uma estratégia de ordem e linearidade, visto que, como assinala o autor: a) não há uma seqüência única e geral para todos os projetos; b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível; c) o professor também pesquisa e aprende; d) não pode ser repetido; e) choca-se com a idéia de que se deve ensinar do mais fácil para o mais difícil; f) questiona-se a idéia de que se deva partir do mais próximo; g) questiona-se a idéia de acumulação, a fim de que não sejam criadas lacunas nos conteúdos; h) questiona-se a idéia de que se deve ensinar das partes para o todo, e que o aluno estabeleça com o tempo as relações necessárias.

Apesar da falta de posicionamento político, a referência metodológica de Hernández (1998) chama a atenção para uma formação escolar que esteja atenta a uma visão mais global da realidade, que vincule a aprendizagem a situações e problemas reais, que trabalhe a partir da pluralidade e da diversidade, que prepare para a aprendizagem durante toda a vida.

Esses estudos foram considerados para estruturação de uma nova temática, desenvolvida no decorrer de seis aulas, nos meses de agosto e setembro. Trata-se do trabalho com pipas. Foi preciso manter atenção às diversas *pistas*, ao modo de Ginzburg (1989), para compreender que, apesar da pouca expressividade demonstrada na sondagem feita com os pais (apenas um voto), o trabalho com a pipa estava sendo solicitado pelas crianças. Além disso, algumas situações no contexto do bairro permitiram que essa temática ganhasse expressividade, visto que, recentemente, duas crianças da instituição haviam tido problemas com a pipa: uma caiu da laje de sua casa quando soltava pipa e outra se cortou com o cerol.

As professoras advertiram que haviam planejado o trabalho com outra temática para o início do segundo semestre, entretanto mostraram-se atentas ao contexto no qual as crianças estavam inseridas. A relação de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1996; OLIVEIRA, 2004) perseguida como princípio para organização da prática pedagógica da Educação Física permitiu que as professoras reestruturassem *indiciariamente* o seu projeto. Em um grupo focal, percebemos que as especialistas mantinham atenção a questões previstas e imprevistas que permeiam o *currículo em*

ação (SACRISTÁN, 2000). Destacaram essa relação como uma das características do trabalho com projetos: ele se desvela no cotidiano escolar, visto que não conseguimos prever a sua direção ou planejar todos os procedimentos, como nos mostra a professora PEF1 (Grupo focal, 7-8-2007):

Eu não sabia o que era projeto, eu nunca trabalhei assim, então você mostrou os caminhos [...]. No início, ela [a professora PEF2] falava: 'me dá o projeto'. Aí eu: 'não tem projeto, não tem nada escrito [...], no final a gente termina'. E ela: 'como assim, no final do ano? Como a gente vai trabalhar o ano todo sem projeto para no final do ano ver o projeto?'.

A partir das experiências construídas, as professoras faziam *uso* dos diversos estudos, resignificando suas práticas por meio de conhecimentos científicos e não científicos que trouxessem visibilidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física. A cada discussão, estudo ou planejamento tornava-se mais evidente o amadurecimento das propostas estudadas por meio das diferentes *apropriações* feitas pelas professoras, materializadas em suas práticas e nos seus discursos.

As professoras iniciaram a aula do dia 31 de julho de 2007 com uma discussão a respeito do material necessário para construir a pipa, dos lugares seguros para brincar, os perigos com relação aos fios elétricos, os riscos de soltar pipa na lage e nos dias de chuva e sinalizaram alguns locais seguros, como a quadra, o campo e as ruas sem muito movimento. Algumas crianças ressaltaram que já haviam soltado pipa com os colegas ou com os pais.

A professora PEF2 apresentou imagens em livros que descreviam como construir uma pipa. Os livros apresentavam modelos variados, em forma de peixe, papagaio e diversas figuras geométricas. A professora PEF1 questionou as crianças sobre o surgimento das pipas, e as crianças responderam que a pipa surgiu da televisão. A professora explicou que as pipas são originadas da China e representam os homens que querem voar como pássaros.

A professora PEF1 também perguntou se as crianças conheciam outros nomes que identificam as pipas, e elas responderam: papagaio, passarinho e urubu, demonstrando certa confusão quanto a essa questão, mas sem receber críticas por parte das professoras ou dos/as colegas. As professoras disseram que em alguns lugares do país, as pipas são conhecidas como: raia, arraia, papagaio, pandorga, cafifa, quadrado e cascudo.

Essa nova *maneira de organizar* a aula revela que as professoras estavam buscando maior envolvimento das crianças no projeto, evidenciando e valorizando, a cada temática, os conhecimentos que os/as pequenos/as reuniam previamente, a fim de agregar outros novos sem desvalorizar os anteriores. Assim como sugere a quarta tese de Santos (2003), qual seja, *todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum*, bem como o exercício de *dupla ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989), que complementa essa tese, as professoras rompiam com o senso comum das crianças por meio da incorporação de outros conhecimentos, na busca de atribuir novos sentidos aos conteúdos trabalhados nas aulas e na reconfiguração dos saberes das crianças.

No planejamento, as professoras mostraram-se muito entusiasmadas com a temática da pipa, visto que todas as crianças demonstraram interesse, até mesmo os *pequenininhos* do Berçário. Para cada turma, começamos a planejar estratégias diferentes e as professoras apresentaram propriedade para ressaltar as diferenças entre as turmas bem como as atividades mais adequadas para cada faixa etária, de acordo com as vivências experienciadas no primeiro semestre.

Reconhecemos as inúmeras propostas teórico-metodológicas que permeiam a Educação Física Escolar, assim como esquematiza Ferreira Neto (1996), que destaca as concepções não propositivas (abordagem sociológica, fenomenológica e cultural) e as concepções propositivas (abordagem da aptidão física, crítico-superadora, desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória e plural). Acrescentamos, ainda, os estudos no âmbito da corporalidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, 2006). Não sinalizamos, com isso, uma postura eclética para a prática pedagógica, mas o conhecimento alargado de uma série de campos para o trabalho com Educação Infantil, como: biológico, pedagógico, psicológico, cultural, social, político, econômico. A construção de estratégias de trabalho para as turmas de diferentes faixas etárias não deve negligenciar os processos das crianças de maturação, movimentação, compreensão, socialização, bem como o contexto no qual elas se inserem.

As aulas dos dias 7, 14 e 21 de agosto de 2007 foram destinadas à confecção de miniaturas de pipas, a fim de que as crianças se familiarizassem com os seus elementos constituintes e pudessem experimentar diferentes *maneiras de brincar*. Também representou uma forma de permitir que as crianças construíssem seus brinquedos em outros momentos, para além dos escolarizados. Uma parte das aulas

foi realizada no refeitório para a construção do brinquedo. Depois as crianças brincaram livremente com suas construções no pátio.

A professora PEF1 trouxe a reportagem da capa de um jornal do dia 7 de agosto de 2007, que ressaltava os perigos da pipa. As crianças começaram a discutir o uso do cerol, o que animou ainda mais a professora de Educação Física. Algumas crianças descreveram os passos para a sua confecção, mostrando familiaridade com o artefato, apesar de compreenderem os riscos que traz o uso do cerol. A fim de suscitar conhecimentos prudentes para o contexto no qual as crianças se inserem (SANTOS, 2004), a discussão foi direcionada para as suas responsabilidades sociais e políticas, procurando alertar sobre os perigos do cerol e os cuidados que devem ser tomados ao soltar pipa.

A seqüência metodológica utilizada começava a criar forma. As professoras relembavam com as crianças a temática que seria trabalhada e as discussões que foram realizadas em outros momentos. No auditório, as mesas eram preparadas lado a lado, a fim de que as crianças se organizassem. Os instrumentos diferiram um pouco ao longo das três aulas: papel xamex, papel cartão, jornal, papéis coloridos para enfeitar a pipa em forma de mosaico, durex colorido, rabiola de papel crepon, barbante, entre outros.

Foram utilizadas pipas em forma de losango e de triângulo, bem como a pipa construída com jornal. As crianças recortavam muito concentradas e logo queriam saber o próximo passo, como nos mostra a Foto 63. Apesar de serem orientadas para o uso da cola, as crianças preferiram empregar novos usos e fazer experimentos diferentes para montar a pipa, como revela a Foto 64.



**Foto 63** — Crianças recortando o losango para a pipa.  
Fonte: CMEI da Amizade



**Foto 64** — Crianças decorando o losango como mosaico.  
Fonte: CMEI da Amizade

As professoras participavam da construção, intervindo na ação das crianças, mas permitiam que elas criassem *táticas* pessoais para a apropriação de novos conhecimentos. Para a colagem da rabiola, as crianças demonstraram grande euforia. Logo colavam e esticavam as pipas para ver e nos mostrar com orgulho. Todos se mostraram ansiosos para tirar fotos e soltar pipa. Furamos a pipa para colocar o barbante onde os alunos iriam segurar. Alguns começaram a brincar no refeitório, outros contestavam batendo nas mesas, dizendo em coro: “Pátio! Pátio!”.

No pátio, as crianças corriam com grande empolgação. Algumas olhavam para trás para ver o comportamento da pipa. Outras pediram para guardá-las, a fim de que não estragassem, o que demonstra uma preocupação e valorização das crianças com a própria produção. A cada dia, os/as pequenos/as procuravam fazer movimentos diferentes da aula anterior. Alguns/as alunos/as emprestaram suas pipas para as crianças de outras turmas que estavam no pátio, visto que elas se mostravam muito curiosas.

A temática da pipa mobilizou tanto as crianças quanto as profissionais do CMEI. A cada dia, as professoras de Educação Física requisitavam novos materiais e eram prontamente atendidas pelo CTA da instituição, que participava *indiciariamente* do processo de desenvolvimento dessa temática.

As professoras regentes também se mostraram colaborativas, em especial a professora especialista em Educação Especial EEE1. Apesar de trabalhar na instituição durante apenas um dia na semana, ela trouxe para as professoras de Educação Física dois livros de literatura infantil: *Papagaiada*, de Liliana e Michele Iacocca, e *Na cauda da pipa*, de Martha Lívia e Volpe Orlow; além da música *Olha a pipa*, de Jorge Benjor. As professoras de Educação Física ficaram muito satisfeitas com essa intervenção e escanearam a história para passar em vídeo para as crianças, a fim de que elas visualizassem melhor as figuras do livro.

Entretanto não conseguimos perceber outras iniciativas representativas que demonstrassem a valorização de práticas coletivas e integradas entre as professoras especialistas e as regentes, embora o processo de investigação tivesse se utilizado de diferentes *estratégias*, que pudessem elucidar às *praticantes* escolares novas maneiras de organização coletiva. Apesar de toda a instituição ter se debruçado em desvelar a construção histórica do CMEI *da Amizade* por meio do Projeto Político-Pedagógico, as ações das professoras ainda não buscavam uma

integração com as crianças de diferentes faixas etárias ou com professoras de diferentes especialidades.

Para trazer outros elementos para o projeto realizado pelas professoras de Educação Física, voltamos-nos para o estudo de uma experiência empírica, que nos fornecesse suporte teórico e prático, tanto para a organização dos planejamentos quanto das aulas. Optamos, no dia 27 de agosto de 2007, pelo estudo da experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino de Vitória, descrita no estudo de Santos e Nunes (2006).<sup>79</sup> Foram tomadas como base as vivências realizadas no cotidiano escolar, com o intuito de indicar possibilidades concretas de ações *prácticoteóricapráticas*, entendendo que a prática e a teoria se encontram visceralmente ligadas, mas é a experiência que é tomada como critério da verdade.

A incessante busca pelo trabalho coletivo integrando os *saberes* dos/as professores/as e a constante reflexão de suas práticas foi um dos pontos centrais para que o trabalho atendesse às necessidades das crianças. Para garantir a articulação das professoras e a constante reflexão da docência, os planejamentos e aulas eram compartilhados de forma coletiva. Essa estrutura foi fundamental para o envolvimento das profissionais, para a socialização dos diferentes *fazeressaberes* e o aprendizado de adultos e crianças pela *relação de dialogicidade* estabelecida. Também foi decisiva na constituição do projeto coletivo, organizado por temáticas, que ficou conhecido como *Brincando na Arca de Noé*.

Nessa sistematização, não se buscou uma especialização da área de conhecimento Educação Física. Ela foi concretizada mantendo a sua especificidade articulada de forma complexa com os demais *fazeressaberes* das profissionais do CMEI, isto é, sem acontecer desconectada dos trabalhos da instituição.

Além da leitura do artigo (SANTOS, NUNES; 2006), as professoras PEF1 e PEF2 conheceram, por meio de *slides*, como o projeto foi estruturado, quais as referências teórico-metodológicas foram utilizadas, como as professoras com diferentes formações se articularam, bem como a maneira de organizar as aulas de acordo com os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e o processo de avaliação que se encontravam interligados.

---

<sup>79</sup> O artigo refere-se à materialização de uma proposta teórico-metodológica para a Educação Física na Educação Infantil, a partir de uma experiência como professora especialista na Rede Municipal em Vitória-ES, no ano letivo de 2005, no projeto piloto executado em um CMEI. Trata-se de um estudo empírico *com o cotidiano escolar sistematizado* a partir da monografia de pós-graduação *lato sensu* denominada *Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar* (NUNES, 2005).



Por meio da socialização dessa experiência, as professoras de Educação Física PEF1 e PEF2 tiveram mais visibilidade a respeito do trabalho integrado de professoras regentes e especialistas, entretanto, assim como as professoras regentes, elas ainda não conseguiam perceber como essa relação coletiva seria construída no contexto do CMEI *da Amizade*.

O estudo de Santos e Nunes (2006) também incitou uma discussão a respeito da avaliação como um processo que se desvela de maneira *indiciária* nas práticas cotidianas. Sobre essa temática nos debruçamos nos dias 3 e 4 de setembro de 2007. Estudamos a proposta de avaliação descrita no documento *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), que já havia sido discutida na Formação Continuada na Escola no mês de julho na instituição. Também destinamos atenção à síntese do processo de avaliação construído por Nunes (2005) na experiência com o projeto piloto em Vitória/ES, estudada anteriormente.

Foi possível perceber que os estudos de Esteban (2003) a respeito da avaliação como *prática investigativa*, os de Vygotsky (1989) sobre *zona de desenvolvimento proximal* e o que trata do *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989) mostraram-se determinantes na construção dessas duas propostas. Tratava-se de produções relevantes para o trabalho que estava sendo construído nas aulas de Educação Física no CMEI *da Amizade*.

Ao fazer uso da *avaliação indiciária* (ESTEBAN, 2003) nas aulas de Educação Física, assim como Santos (2005) e Nunes (2005), compreendemos que essa proposta se centra na idéia de *prática investigativa* a partir do *ainda não-saber* do aluno. Aponta um constante questionamento/interrogação do professor sobre si mesmo e sobre as práticas dos/as alunos/as. Trata-se essencialmente de uma prática de questionar, questionar-se e toma como eixo teórico o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*<sup>80</sup> de Vygotsky bem como o conceito de *professor reflexivo*, adotado por Schön (SANTOS, 2005).

---

<sup>80</sup> No que se refere aos estudos de Vygotsky (1989), é importante destacar que o autor relaciona a aprendizagem da criança em níveis de desenvolvimento, como: *nível de desenvolvimento real e potencial*. Classifica como *nível de desenvolvimento real* as funções que as crianças já amadureceram, ou seja, são capazes de realizar sozinhas, sem qualquer ajuda. Como *nível de desenvolvimento potencial*, considera as situações em que as crianças necessitam de ajuda/orientação por não terem amadurecido algumas funções específicas. Entre esses dois níveis, Vygotsky (1989) define a *zona de desenvolvimento proximal* como um processo latente, em que as funções que ainda não amadureceram por se apresentarem em um estado embrionário, encontram-se em processo de maturação. A partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, o autor traz uma explanação sobre a aprendizagem como uma relação entre os seres humanos com o meio, num processo permanente de ampliação de conhecimentos. Revela intrínseca relação com os estudos de

O processo de avaliação sistematizado na construção do projeto de Nunes (2005) também esteve atento aos estudos de Schneider e Bueno (2005).<sup>81</sup> Com base nas investigações a respeito das *figuras do aprender* de Charlot (2000), os autores revelam que o movimento se caracteriza como uma importante forma de expressão e socialização e toma lugar de destaque no processo educacional.

Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, visto que o movimentar-se não pode ser considerado apenas como natural, espontâneo, biológico; relaciona-se também, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais.

Schneider e Bueno (2005) nos alertam lembrando que, no trabalho com a Educação Física, mais importante do que conseguir sistematizar uma explicação do que se aprendeu, certamente é a experiência vivenciada. Revelam que a Educação Física trata de um outro saber que é o *fazer com* ao invés do *falar de*. Assim, Schneider e Bueno (2005, p. 24, grifos do autor) explicam:

Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso, como indica Charlot (2000), a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados. Conforme Charlot (2000), quanto mais os saberes estiverem inscritos no corpo, mais difíceis serão os seus enunciados em forma de linguagem verbal ou escrita.

Os estudos relacionados com o trabalho com projetos coletivos e a avaliação na Educação Infantil trouxeram novos elementos para que as professoras de Educação Física repensassem suas estratégias de trabalho. A fim de que fossem elucidadas as diversas sistematizações de que as professoras lançaram mão, foi delineado um resgate panorâmico do processo de trabalho construído por elas ao longo do período de intervenção, o que pode ser observado no Quadro 8.

---

Ernest Bolch a respeito de conhecimentos e práticas que ainda não existem, mas encontram-se potencialmente latentes, assim como nos revela os estudos de Santos (2004).

<sup>81</sup> Os autores analisam o entendimento de alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre os saberes que são desenvolvidos nas aulas de Educação Física, sob a ótica das figuras do aprender de Charlot (2000). Nesse estudo, Schneider e Bueno (2005) distinguem o saber-objeto, saberes de domínio e saberes relacionais.

<b>1 ORGANIZAÇÃO DA AULA</b>
- Crianças em pé - Crianças sentadas, encostadas na parede - Professoras em pé - Professoras sentadas
<b>2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO INÍCIO E NO FINAL DA AULA</b>
- Professora comenta a respeito da atividade do dia no início da aula - Professora comenta a respeito da atividade do dia anterior e do dia - Professora comenta e pede que as crianças também comentem sobre as atividades realizadas - Professora comenta e pede que as crianças comentem, registrem e demonstrem
<b>3 RELAÇÕES ESTABELECIDAS DURANTE A AULA</b>
- Professora propõe a atividade e permite que as crianças experimentem - Professora realiza intervenções no decorrer da atividade - Professora valoriza as intervenções das crianças no auxílio aos colegas
<b>4 REGISTRO DAS PROFESSORAS</b>
- Da organização metodológica da aula e dos materiais - Das diferentes necessidades apresentadas pelas crianças - Das diferentes intervenções realizadas pelas professoras e pelas crianças - Do envolvimento de outros profissionais
<b>5 REGISTRO DAS CRIANÇAS</b>
- Nos momentos de discussão (conversar, lembrar, questionar) - Nos painéis, com produções individuais e coletivas (desenhos, recortes, dobraduras, massinhas de modelar, pintura com diversas técnicas) - Fotos, filmagem - Vivência (uma criança ou um grupo realiza demonstrações)

**Quadro 8** – Sistematização da organização metodológica das aulas de Educação Física

Tratou-se de um exercício importante, visto que as professoras discutiram a respeito dos diversos momentos explicitados no quadro, fazendo um retrospecto de suas práticas e reconsiderando algumas ações para outros momentos do projeto, que serão sistematizadas nas práticas pedagógicas futuras bem como na descrição do projeto de Educação Física.

A dinamicidade e multiplicidade revelada no Quadro 8 a respeito das diferentes *maneiras de fazer* e de *organizar* as ações vivenciadas pelas professoras especialistas demonstra que qualquer tentativa de identificação ou definição de seus *fazeressaberes* pode reduzir e simplificar esses processos complexos. Assim como nos ensina Ferraço (2005, p. 17),

[...] qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de saberes-fazeres, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

Para dar prosseguimento ao trabalho com as pipas, as professoras especialistas providenciaram a sala de vídeo para a aula do dia 27 de agosto de 2007, a fim de socializar com as crianças as histórias e a música trazidas pela professora EEE1. Foi a primeira aula em que elas utilizaram o vídeo como recurso

para o Jardim II. As crianças alternavam a atenção entre as imagens na televisão e a narração das professoras, que estavam com o livro na mão. As histórias foram contadas de maneira interativa com as crianças, que mesmo se dispersando em alguns momentos, participaram do processo de construção da história, conforme revelam as Fotos 65 e 66.



**Foto 65** — Professoras de Educação Física apresentando as histórias que seriam trabalhadas a respeito da pipa



**Foto 66** — Crianças assistindo as histórias das pipas.

Ao finalizar a sessão, conversamos a respeito do que as histórias tratavam e duas crianças, um menino e uma menina, se destacaram ao contar partes da narrativa em detalhes. A história *Na cauda da pipa*, entre outras questões, fala a respeito de uma oficina feita para reconstruir pipas. As professoras ressaltaram que, assim como na história, a próxima aula seria destinada a uma oficina, que contaria com a participação da família. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a experiência, assim como foi realizada na história.

A relação estabelecida entre a oficina retratada pela história e a oficina organizada para a aula de Educação Física revela a preocupação das professoras em possibilitar atividades significativas dentro do contexto no qual estavam trabalhando, num movimento complementar de reflexão da organização metodológica da aula iniciado na temática da amarelinha.

Para a oficina do dia 4 de setembro de 2007, realizada com as professoras especialistas, as crianças, o CTA e a família, o CTA providenciou a compra de armações originais para as pipas, a fim de que as crianças pudessem confeccioná-las com papel seda e rabiola. Outros profissionais do CMEI foram convidados para

participar, como a auxiliar de secretaria, as ASGs, as cozinheiras e os agentes de segurança, especialmente os que não estavam trabalhando no momento da oficina.

Contudo o tempo mostrava-se chuvoso no dia da oficina, e poucas pessoas da comunidade compareceram: a mãe e o irmão de uma aluna do Jardim II A, o pai de um aluno do Jardim II B e dois irmãos de outras crianças do Jardim II B. Uma professora e uma pedagoga também participaram da construção.

As aulas seguiram a mesma seqüência metodológica, entretanto, as professoras de Educação Física intervieram *taticamente*, destinando para as crianças um espaço maior que o usual, visto que as pipas originais eram maiores do que as pipas que as crianças construíram nas aulas de Educação Física, como nos mostra a Foto 67.

Ao distribuir as armações e o papel seda, o pai de uma criança expôs como o corte do papel deveria acontecer e a forma como deveria ser colada a armação. Organizamo-nos para uma intervenção mais direcionada, que aconteceu em pequenos grupos, utilizando *táticas* diferentes, em atenção aos estudos a respeito da *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1989). Também estimulamos as crianças a ajudarem os seus colegas, como as meninas da Foto 68.



**Foto 67** – Início do processo de construção das pipas



**Foto 68** – Crianças intervindo na construção dos colegas

Quando as crianças acabavam o processo de colagem, requisitavam novos materiais e refaziam o procedimento construindo outras pipas, consolidando seus fazeressaberes e experimentando outros novos (VYGOTSKY, 1989). As crianças mostravam-se orgulhosas com as suas produções e as professoras identificaram as pipas com o nome das crianças, visto que elas temiam perdê-las.



**Foto 69** — Colaboradores orientando a construção da rabiola



**Foto 70** — Colaboradores orientando a construção da rabiola

A confecção da rabiola consistiu num processo mais elaborado (Fotos 69 e 70). Poucas crianças conseguiram recortar as sacolas plásticas em tiras e amarrar as faixas no fio. Para essa etapa, as professoras, a família e os demais colaboradores/as realizaram uma intervenção mais incisiva, acelerando a construção de grandes rabiolas à parte.

A oficina perpassou o momento de Educação Física e do pátio, mas não foi suficiente para finalizar a pipa. Reunimos as crianças e recordamos as etapas executadas durante a aula. A fim de valorizar a participação da comunidade, reapresentamos os/as colaboradores/as, que foram aplaudidos, e combinamos dar continuidade à construção na próxima semana. Apesar de ter se mostrado um processo trabalhoso, todos se *implicaram* com animação.

No dia 11 de setembro de 2007, finalizamos a oficina e o maior tempo da aula foi dedicado às experiências no pátio, onde as crianças puderam vivenciar diferentes maneiras de soltar pipa, assim como nos mostram as Fotos 71 e 72. Como forma de avaliação da temática da pipa, as crianças do Jardim II e do Pré resgataram as histórias contadas, registrando a mais interessante em desenho. Com outras turmas, foram utilizadas técnicas de pintura com tinta guache e lápis de cor. A fim de valorizar essas produções, as professoras de Educação Física organizaram diversos painéis, como mostra a Foto 73, onde as crianças puderam conferir as próprias produções e as dos colegas.



**Foto 71** — Crianças soltando pipa



**Foto 72** — Criança soltando pipa



**Foto 73** — Painéis com as produções das crianças sobre a pipa

Com a finalização da temática da pipa, encerramos o processo de acompanhamento das aulas de Educação Física no CMEI *da Amizade*. O Quadro 9 organiza o número de aulas socializadas nessa investigação, os dias que foram materializadas bem como a temática vivenciada.

	Nº	PREVISÃO	TEMA DA AULA COM O JARDIM II MATUTINO
PRIMEIRO SEMESTRE	1	13-03-2007	Caixinha surpresa: habilidades motoras com imitação dos bichos
	2	20-03-2007	Mar vermelho
	3	27-03-2007	Mar vermelho/Cordas: atividades individuais e coletivas
	4	03-04-2007	Cordas: diferentes tipos de salto
	5	10-04-2007	Piques: alto, baixo e bola
	6	17-04-2007	Piques: gelo e corrente
	7	24-04-2007	Amarelinha: pintura das partes constitutivas
		01-05-2007	Feriado (não tivemos aula de EF)
	8	08-05-2007	Amarelinha: jogo com as duas (tradicional e a construída pelas crianças)
	9	15-05-2007	Amarelinha: jogo com as duas (tradicional e a construída pelas crianças) Avaliação da atividade em forma de desenho
		22-05-2007	Caminhada da Paz (não tivemos aula de EF)
	10	29-05-2007	Piques: baixo e bóia (no início, lembraram que brincaram de amarelinha)
	11	05-06-2007	Piques: gelo, parede e chapéu. Avaliação da atividade em forma de desenho
	12	12-06-2007	Piques: ajuda e fruta. Avaliação da atividade em forma de desenho
		19-06-2007	Congresso de Educação Física na UFES (não tivemos aula de EF)
13	26-06-2007	Piques (aula prevista para ser na quadra, mas foi impedida pela chuva)	
	28-06-2007	Acompanhamento da aula dos Prés na quadra	
	03-07-2007	Conselho de Classe do Maternal (não tivemos aula de EF)	
	04-07-2007	Conselho de Classe do Jardim II	
14	10-07-2007	Aula na quadra	
15	12-07-2007	Aula no <i>Campo do Racing</i> com os Prés (aula extra)	
SEGUNDO	16	24-07-2007	Resgate das brincadeiras do 1º semestre e registro dos piques
	17	31-07-2007	Pipa: apresentação da temática, contextualização histórica, cuidados básicos
	18	07-08-2007	Pipa: formato de losango, com mosaico e rabiola
	19	14-08-2007	Pipa: formato asa delta, confeccionada com jornal
	20	21-08-2007	Pipa: formato asa delta, com rabiola
	21	28-08-2007	Pipa: histórias na sala de vídeo
	22	04-09-2007	Pipa: oficinas para construção da versão original com a comunidade
	23	11-09-2007	Pipa: continuação das oficinas para colocar a rabiola e soltar pipa

**Quadro 9** – Sistematização das aulas do Jardim II acompanhadas no processo de intervenção

Ao todo, somam-se 23 aulas, visto que não estamos considerando o dia da Caminhada da Paz, apesar de termos participado desse encontro. Até o momento da temática da pipa, no segundo semestre, as questões relacionadas com o projeto ainda se encontravam nebulosas, pois as professoras não mantiveram uma sistematização metodológica, como podemos analisar no Quadro 9, que revela a seqüência das aulas. Para efeito ilustrativo, sistematizamos os demais momentos de investigação, desenvolvidos para além das aulas do Jardim II, que estavam registrados no diário de campo. Foi possível contabilizar 69 encontros, como nos mostra o Quando 10.



Nº	DIA	ESTUDOS E PLANEJAMENTOS
Março	1,2, 5,6,7,8,9, 12,13,14,15,16 19,20,21,22,23 26,27,28,29,30	<i>Aproximação com o cotidiano escolar</i> : projetos institucionais, plano de ação, proposta curricular, planejamento das professoras regentes, rotina escolar, livros da história de São Pedro; estudo sobre Educação Motora 22 dias
	23	Estudo sobre Educação Motora: Araújo (1992), Flinchum (1981)
Abril	2,3 9,10 16,17 23,24,27 (FC)	<i>Proposta colaborativa</i> : intervenção nos planejamentos e aulas com o Jardim II na terça-feira; início da elaboração do projeto de Educação Física sobre brincadeiras populares e sondagem das brincadeiras com os pais; definição de um cronograma de estudos; estudo do RCNEI 9 dias
	09	Primeira estruturação do projeto de Educação Física Tema: resgatando as brincadeiras da infância de São Pedro Objetivos: conhecer, vivenciar e resgatar brincadeiras tradicionais e reconstruir/ressignificar outras com as crianças
	24	Estudo RCNEI Movimento (1998)
Maio	7,8 14,15 21,22 28,29	Intervenção nos planejamentos; organização em lista da sondagem das brincadeiras com as famílias; entrevistas com as professoras de EF; estudo da proposta de Mattos e Neira e da Pedagogia de Projetos 8 dias
	08, 15	Estudo da proposta de Mattos e Neira (2004)
	21	Estudo sobre Pedagogia de Projetos: Amanda Soares (2001-2002)
Junho	4,5,5 (FC) 11,12,13 (GF) 18,19 25,28 (pré)	Estruturação do projeto de Educação Física: ênfase nos planejamentos e nas questões metodológicas das aulas; Grupo Focal com o CTA (06-06-2007), com as professoras regentes (12,13-06-2007) e com as professoras de EF (05-06-2007); aula extra do JII com o Pré na quadra do bairro 9 dias
	05	Estruturação do projeto de Educação Física Justificativa: estreitar relação entre o trabalho da Educação Física com a comunidade Objetivos: vivenciar o tradicional, reconstruir, ressignificar Metodologia: projetos Avaliação: construir a partir de Esteban e Vygotsky
Julho	03,04 (CC) 9,10,12 (ext.), 13 (almoço),31 (Aprs)	Participação nos Conselhos de Classe; colaboração nos planejamentos e preparo dos materiais para as aulas; aula externa no campo 7 dias
Agosto	1 (Aprs),7, 13,14 20,21,23 (pré) 27,28	Apresentação do Grupo Focal para as professoras e CTA; avaliação com o CTA e as professoras de Educação Física a respeito da Apresentação; socialização dos dados obtidos por meio dos documentos e livros com o CTA; estudo da proposta de Hernández (1998), Nunes (2005) 9 dias
	13	Projetos de Trabalho: Hernández (1998)
	27	Experiência prática: Nunes (2005)
Setembro	3,4	Encerramento do processo de intervenção com a finalização da temática das pipas 2 dias
	03	Estudo sobre a proposta de avaliação, com o documento <i>Educação Infantil: um outro olhar</i> , e da sistematização do trabalho de Nunes (2005)
	04	Continuação do estudo da sistematização do trabalho de Nunes (2005) Sistematização da organização metodológica das aulas das professoras PEF1 e PEF2 ao longo do ano bem como dos instrumentos de avaliação
Nov	26, 27	Socialização e discussão dos achados do <i>projeto pesquisa</i> 2 dias

**Quadro 10** – Sistematização dos momentos do processo de intervenção

O processo de *projetarpesquisar* com o cotidiano escolar configurou-se num esforço coletivo e representou uma ressignificação de um espaço de *ação/reflexão/ação* para as professoras especialistas. Para além dos momentos na instituição, as professoras debruçaram-se na sistematização e reflexão de suas produções em relatos no formato de artigos científicos,<sup>82</sup> a fim de socializá-los e submetê-los ao debate público. Assim como nos revela um dos trabalhos analisados no estudo de Ventrone (2005, p. 122),<sup>83</sup>

[...] a dimensão emancipatória se faz presente quando o professor pode falar sobre a sua prática, reconhecer-se capaz de buscar ou construir novas explicações sobre o que faz, tornar-se mais observador daquilo que experimenta, ouvir perspectivas do outro em relação ao seu trabalho, tentar escrever sobre aquilo que observa e experimenta compartilhando com outros professores da escola.

Nesse processo de investigação e intervenção *com* as práticas escolares cotidianas, reconhecemos a pluralidade de concepções e de *usos* das produções curriculares e acadêmicas por parte das *praticantes*, em especial as professoras regentes, especialistas, pedagogas e diretora. Representam diferentes *maneiras de pensar* que se materializam em diferentes *maneiras de agir*, o que também mesmo pode ser observado com relação às práticas dos sujeitos escolares e da pesquisadora.

Os diferentes saberes científicos e não científicos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, percebidos por meio da *sociologia das ausências*, consistiu no enriquecimento das discussões coletivas e na constante reconfiguração das aulas de Educação Física. Mostraram-se determinantes no exercício de planejamento e execução de práticas pedagógicas diversas, de diferentes instrumentos de trabalho, de novas atividades e materiais, na releitura de outras brincadeiras e nas diversas formas de avaliação, assim como perseguíamos mediante orientação da *sociologia das emergências*. A professora PEF1 revela (Grupo focal, 7-8-2007):

Você também deu, dá muitas dicas: 'Porque não faz assim em outros momentos? Porque não faz assado'. Às vezes você contava alguma coisa do seu projeto. Isso tudo a gente ia prestando atenção. O momento de

<sup>82</sup> Referimo-nos à apresentação de dois pôsteres no *Seminário de 10 anos do NEDI* (25 e 26-10-2007), bem como na apresentação de pôsteres e portfólio no *Seminário Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV* (entre 7 e 10 de novembro de 2007). Para saber mais, ver Moreira (2007a, 2007b).

<sup>83</sup> Silvana Ventrone (2005) analisa a discussão a respeito do professor-pesquisador por meio da análise da produção científica do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), bem como de algumas produções em livros e teses sobre o assunto.

voltar e conversar, o momento de não fazer fila, [...] eu ficava doidinha quando eu chegava na porta da sala [...] e você chegava: 'Por que não faz assim [...], porque não junta todo mundo numa rodinha?' Então você dá muitas dicas.

Entretanto, compreendemos que esse exercício foi mais expressivo para o trabalho da Educação Física do que para o CMEI *da Amizade* como um todo. Em um dos momentos coletivos com os sujeitos escolares,<sup>84</sup> a pedagoga PED1 ressaltou que acompanhar o projeto das professoras de Educação Física tem sido uma experiência muito rica, por se apresentar num belo trabalho. Contudo foi permeado pela limitação da falta de discussão coletiva com as praticantes escolares, assim como advertíamos no momento do *Grupo Focal* e da *Apresentação*.

Nesse momento de análise coletiva do *projeto pesquisa* com as praticantes escolares, a pedagoga PED1 ressaltou que as discussões a respeito da ampliação dos espaços de discussão e ações coletivas precisam ser repensadas para a organização do próximo ano, a fim de que não sejam desperdiçadas experiências coletivas e criativas.

Por meio desse processo de investigação e intervenção *com* o cotidiano escolar a respeito do currículo da Educação Física na Educação Infantil, foi possível perceber, assim como Oliveira (2005, p. 66), que, se quisermos

[...] pensar em melhorar essas práticas, precisamos, portanto, criar, não novas normas, mas novos modos de interação entre a academia, seus saberes e fazeres específicos e os saberes e fazeres dos docentes que estão nas escolas. E isso só será possível se respeitarmos esses saberes para que o diálogo democrático possa se estabelecer.

#### 4.5 O DISCIPLINAR E O NÃO-DISCIPLINAR: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO COMPLEXA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisando o percurso da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória, percebemos que ela tem sido valorizada com base em aparato legal, pela aproximação com a universidade, pela sua relação com a ciência e, recentemente, como artifício para cobrir os horários de planejamentos e licença dos/as demais professores/as.

---

<sup>84</sup> Referimo-nos à discussão nos dias 26 e 27 de novembro de 2007 a respeito da análise do *projeto pesquisa*.

Embora não faltem contribuições acadêmicas, percebemos que as propostas para a Educação Física revelam-se distantes da realidade escolar, tanto pela tentativa de algumas em transpor para o Brasil experiências de outros países, quanto pelos discursos extremamente academicistas de outras (ANDRADE FILHO, 2007). Além disso, a difusão de propostas de Educação Física numa abordagem crítica, especialmente nos cursos de formação, tem contribuído para ampliar discussões no âmbito político, social e cultural, mas também tem gerado preconceito com relação aos aspectos de ordem biológica e psicológica, negligenciando sua constituição e contribuição no trabalho da Educação Infantil e da Educação Física nesse bojo.

Esses embates teóricos permitem que nos deparemos com questões conflituosas a respeito da Educação Física Escolar para todos os níveis, Educação Básica e Superior, e não apenas na Educação Infantil. A crise da identidade/legitimidade da Educação Física relaciona-se com uma fuga a respeito da discussão da sua especificidade no campo pedagógico escolar por parte dos intelectuais acadêmicos da área, o que traz influências diretas para os/as professores/as da Educação Básica (ANDRADE FILHO, 2007). De acordo com Taborda de Oliveira (2003, p. 159),

[...] a educação física tem uma freqüência e duração imprecisas no interior da escola; não dispõe de 'espaço adequado' para o seu desenvolvimento; não é consensual qual seria o saber que por ela deveria ser tratado; pouco se sabe como avaliar em educação física, até porque pouco se sabe o que se deve avaliar; está longe de haver consenso sobre quem é o professor de educação física (seria o licenciado? O bacharel? O recreacionista? O técnico esportivo? O animador cultural? O psicomotricista?): todos eles podem atuar como professor de educação física, porque nada 'impede' que assim seja.

Entre os posicionamentos teóricos e empíricos, entre os currículos prescritos, vividos e atravessados, entre a rede de subjetividades que somos todos nós, estão os sujeitos escolares, os professores de Educação Física que vivem cotidianamente os CMEIs com tudo que a prática pedagógica nos oferece: alegria, decepção, esperança, angústia, revolta, incertezas e poucas certezas.

Apesar de não percebermos discursos ou práticas consensuais entre os/as professores/as de Educação Física a respeito de uma concepção teórica ou metodológica que respalde seu trabalho, haja vista as experiências socializadas no

*Seminário Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV*,<sup>85</sup> tem sido a prática pedagógica dos/as professores/as a responsável por conferir legitimidade à Educação Física nas instituições. São as experiências cotidianas que têm possibilitado elucidar os *fazeressaberes* pertinentes ao trabalho com crianças pequenas. Outros movimentos e espaços de discussão e socialização, como foi percebido nesse *Seminário*, podem contribuir para a potencialização de inúmeras possibilidades de trabalho da Educação Física, que são negligenciadas cotidianamente.

Se, para os/as professores/as especialistas, as questões relativas à sua prática ainda são nebulosas, ainda mais o são para os demais profissionais dos CMEIs. A respeito da experiência no CMEI *Criança Cidadã* (NUNES, 2005) e, no CMEI *da Amizade*, em 2007, percebemos poucas iniciativas, tanto das professoras regentes, especialistas quanto do CTA em um debate interdisciplinar.

Analisando os últimos dez anos da Educação Física na Educação Infantil da rede de Vitória/ES, ao ter como foco as práticas dos/as professores/as do CMEI *da Amizade*, percebemos que o professor que trabalhou no modelo do PROEMV, o professor que lecionou entre o projeto piloto (2005) e o primeiro concurso de dinamizador (2006) e a professora PEF1 a quem acompanhamos neste ano de 2007 trazem diferentes discursos por meio dos quais é possível inferir distintas *maneiras de fazer e artes de realizar* (CERTEAU, 1994). Esse *projeto pesquisa* revela diferenças com relação aos *usos, táticas e astúcias* empregadas por eles, na tentativa de dar conta da linguagem corporal das crianças de acordo com a demanda percebida na instituição.

Podemos questionar: por que se elege o professor de Educação Física para Educação Infantil? Se pensarmos numa perspectiva de especialização, a presença de outros profissionais, que não sejam os regentes de classe, torna-se incoerente ou justifica-se por questões periféricas, como acompanhamos na criação do cargo de *dinamizador* em 2006. Contudo percebemos que o mais determinante é a presença de um profissional que esteja atento à linguagem corporal das crianças.

---

<sup>85</sup> Seminário realizado entre os dias 7-11-2007 e 10-11-2007, no Centro de Educação Física e Desportos/UFES. Foi organizado pelo Movimento dos Professores de Educação Física e Artes Visuais em defesa da qualidade na Educação Infantil, tendo como parceiros professores de Educação Física e Artes Visuais da UFES e a Prefeitura Municipal de Vitória. As seções de Comunicação Oral e Comunicação Visual (em forma de pôsteres, portfólios e vídeos) era exclusiva para a apresentação de experiências dos professores de Educação Física e Artes Visuais da SEME/PMV. Os professores especialistas foram dispensados de suas atividades no CMEI, o que garantiu uma expressiva participação no Seminário, muitos apresentando seus trabalhos.

Compreendemos que o movimento é uma dimensão que deve permear a prática pedagógica de todos/as os/as profissionais que trabalham com crianças pequenas e, portanto, não justifica a presença da Educação Física na Educação Infantil, assim como nos advertem os pesquisadores da Educação Física (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003; NÓBREGA, 2005, ANDRADE FILHO, 2007).

No entanto a entrevista com o professor que trabalhou no PROEMV nos revela que a sua intervenção — e dos seus quatorze colegas envolvidos no projeto, em um determinado período — se deu mais no âmbito da revitalização dos espaços das instituições de Educação Infantil para permitir maior movimentação das crianças. Foi percebida certa contenção no movimento das crianças, pela disposição do mobiliário nos espaços do CMEI e no trabalho pedagógico das professoras regentes, o que revela uma limitação com relação à exploração da linguagem corporal por parte de profissionais com outras formações. Essa revitalização pôde ser, então, caracterizada como um exercício de formação para essas profissionais.

Também compreendemos que quem mais se interessa pelo trato pedagógico com a linguagem corporal e a sua relação com a experimentação, o desafio, a possibilidade de vencer limites, o medo, a insegurança, a vergonha, a exibição e todas as sensações que permeiam o trabalho com habilidades motoras, jogos, brincadeiras, danças, lutas, atividades cênicas e outras práticas que exigem maior expressão ou movimentação é o/a professor/a de Educação Física. Esse profissional possui formação específica para essa atuação no âmbito da Licenciatura Plena, salvo todas as limitações que a formação superior resguarda.

Se pensarmos no trabalho da Educação Física como um todo, que é isolado de outras práticas do CMEI, podemos reunir o conteúdo que cada professor/a considera pertinente para sua intervenção e para um determinado grupo de crianças, bem como a metodologia e a avaliação que esse conteúdo exige. Certamente podemos conhecer, na própria Rede Municipal de Vitória, ricas experiências, criadoras e criativas, garantidas pelo esforço e pelos saberes individuais de cada criança e do/a professor/a especialista, como nos mostram os trabalhos apresentados no *Seminário Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV*.

Contudo podemos pensar a Educação Física ao mesmo tempo como um todo e como parte de um todo maior, visto que o todo é tão-somente uma das partes, tomada como referência (SANTOS, 2004). As experiências no CMEI *Criança Cidadã*

e no CMEI *da Amizade* possibilitam refletir que o trabalho coletivo, tanto com professores/as da mesma formação, quanto com professores/as de diferentes formações, consiste numa importante estratégia para elucidação, reflexão, discussão e experimentação de possibilidades inovadoras de trabalho. De maneira inversa, a “[...] especialização pode provocar um distanciamento dos demais saberes e práticas, científicos ou não, que constituem o fenômeno social” (SANTOS, 1989, p. 14).

Inferimos que o trabalho dos/as professores/as especialistas deve ser pensado e articulado dentro do contexto do CMEI e de toda a comunidade escolar, por meio de exercícios da hermenêutica. Pela *hermenêutica diatópica* (SANTOS, 1996; CARVALHO, 2006), é possível desenvolver um trabalho de interpretação entre os saberes de duas ou mais culturas diferentes, no caso, os saberes dos/as professores/as regentes, dos/as professores/as especialistas, do CTA, dos demais funcionários, das crianças, das famílias e demais membros da comunidade escolar, com vistas à identificação das diferentes respostas que podem ser pensadas para uma determinada situação.

Ao tomar como base a *dupla ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989), valorizamos os saberes cotidianos dos sujeitos escolares, ampliando-os por meio dos conhecimentos científicos, a fim de uma redefinição de ambos, visto que “[...] a *dupla ruptura epistemológica* seria o modo de operar da hermenêutica que desconstrói a ciência, inserindo-a numa realidade que a transcende” (CARVALHO, 2006, p. 46). Dessa forma, ao mesmo tempo em que se mantém um diálogo com profissionais de diferentes formações, utilizando seus saberes científicos e não científicos, promove-se uma reflexão a respeito das necessidades da vida cotidiana dos sujeitos escolares. Por meio de um esforço coletivo, rompemos com as possibilidades aparentes, assim como nos ensina Ginzburg (1989), recuperamos indícios geralmente secundarizados e, a partir de suas combinações, inventariamos novos sentidos possíveis para as práticas pedagógicas no CMEI.

A negociação garantida com espaços *heterológicos* de reflexão e de experimentação consiste num exercício que possibilita a elucidação de diferentes saberes, que são sempre parciais, mediante a nossa formação, vivência, crenças e convicções. A articulação desses saberes, diferentemente limitados e parciais, permite que eles sejam modificados, mas não garante que eles deixem de ser limitados, visto que toda apreensão também é parcial (OLIVEIRA, 2007).

Ou seja, de acordo com as culturas das quais nos originamos, com as crenças e convicções que abraçamos, com os saberes que tecemos e com as vivências que experimentamos, seremos vitimados por cegueiras diferentes, que comprometem visão/leitura/escuta/sentimento de dimensões e partes diferentes do mundo, mas jamais deixaremos de ser parcialmente cegos, exatamente porque, como já nos ensinou Boaventura de Sousa Santos (2004), toda cultura é parcial. Daí, toda apreensão de um real qualquer será, ela também, sempre parcial (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Compreender a incompletude de nossos saberes implica um exercício de superar nossa ignorância particular (SANTOS, 1995), visto que

O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Neste domínio, a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes. Esta ecologia de saberes permite não só superar a monocultura do saber científico, como a idéia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico (SANTOS, 2004, p. 790).

Uma organização de trabalho que privilegia a negociação coletiva permite o estreitamento das relações e dos diferentes *fazeressaberes* dos/as professores/as bem como a possibilidade de construção de uma proposta de trabalho que seja *praticadoplanejadoressignificado* de forma complexa, colaborativa e complementar, assim como propõe Santos (2004). Ao retomar a questão da rotina e do modelo de organização disciplinar que, embora criticado por não atender às necessidades das crianças, revela-se um instrumento para organização do trabalho pedagógico, sinalizamos a necessidade de uma estrutura que, mesmo se mantendo no modelo *disciplinar*, sem romper a composição em horário escolar, seja tecida na prática cotidiana de forma *não disciplinar*, sem isolamento profissional.

Por meio desta proposta de sistematização, o trabalho dos professores de Educação Física e de Artes Visuais pode manter a sua especificidade, sem acontecer desconectada dos trabalhos da instituição e sim articulada com os demais *fazeressaberes* dos/as profissionais do CMEI. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o trabalho dos/as especialistas se estrutura com base na totalidade da sua prática pedagógica, mantém articulação intrínseca com o todo da comunidade escolar. Por meio de uma “[...] crítica da razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 25), inferimos a necessidade de novos espaços de discussão para novos modos de produção de conhecimento.



A experiência no CMEI *Criança Cidadã* nos levou a perceber a importância do exercício constante de *ação reflexão ação* por meio do trabalho compartilhado entre as professoras de diferentes especialidades, do registro diário de campo e da avaliação que permeava todo o processo de maneira *indiciária* (GINZBURG, 2002; ESTEBAN, 2003; SANTOS, 2005).

Foi possível perceber os processos utilizados pelos diferentes saberes que os/as profissionais fazem uso. Também vislumbramos aspectos antes não percebidos, com as crianças em diferentes momentos, situações, tempos e espaços: a linguagem corporal para além dos 50 minutos destinados para a aula de Educação Física, a espontaneidade das crianças para além dos momentos do pátio, as habilidades motoras finas para além da alfabetização, as necessidades de tempo e de espaço das crianças, de acordo com os saberes que podem ser articulados em temáticas trabalhadas por todos/as os/as profissionais. De forma coletiva, possibilidades temáticas eram construídas e exploradas de múltiplas maneiras, fomentadas pela *análise reflexão revisão* dos objetivos propostos, das respostas das crianças, do que foi alcançado e do que seria ressignificado.

Percebemos que garantir a interação dos sujeitos por meio de estudos, planejamentos e ações coletivas é mais interessante do que a tentativa de estabelecer uma proposta universal. Para além de um modelo preconcebido, cada instituição precisa tecer uma organização que promova a troca constante de *fazer e saberes* dos/as profissionais, a fim de possibilitar uma relação mais significativa a respeito dos saberes e das necessidades das crianças. Kramer (1998, p. 11) justifica a dificuldade e incongruência em estabelecer propostas, mediante as inúmeras alternativas práticas construídas cotidianamente.

Neste quadro residem diferentes matizes da educação infantil; rico porque diverso, mas pobre por ainda não ocupar um lugar de direito: da criança cidadã, do adulto professor autor pesquisador. Esta diversidade também se faz presente na construção de um projeto educativo para a educação infantil [...]. A grande questão que colocamos é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? A busca deste paradigma deve garantir o caminho trilhado, fazendo com que estas tentativas e apostas façam parte e contribuam para o avanço deste processo.

Ao conhecer a rotina das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória, o modelo de organização *disciplinar* materializado de maneira *não disciplinar*, que toma como princípio o trabalho dos/as profissionais, articulado de forma complexa, parece se constituir numa organização que respeita as

peculiaridades das instituições e de seus sujeitos, ao garantir planejamento, ação, reflexão, avaliação e ressignificação das práticas tecidas cotidianamente.

Propomos que as professoras regentes e especialistas se reúnam para planejamentos e ações coletivos direcionados para as peculiaridades de cada turma do CMEI. A instituição pode organizar espaços de discussões e ações que mantenha uma periodicidade de acordo com as suas necessidades: semanais, quinzenais ou mensais. Por meio do exercício heterológico de reflexão e ação poderão reunir os seus saberes parciais em busca de ricas possibilidades pensadas e negociadas coletivamente, visto que

[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimentos. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2007, p. 20).

Não estamos defendendo que sejam criadas diferentes propostas de trabalho de Educação Física e Artes Visuais de acordo com o número de turmas do CMEI. Contudo compreendemos que as crianças de uma mesma turma são muito diferentes, assim como também mantêm diferenças significativas as crianças do Berçário e do Pré. Somente no exercício de negociação coletiva entre as profissionais que trabalham diretamente e/ou indiretamente com essas crianças é que podem ser elucidadas propostas e estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade de cada uma.

## CAPÍTULO V

---

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste *projeto pesquisa*, analisamos a constituição histórica da Educação Física na Educação Infantil na SEME/PMV, ao longo dos últimos 16 anos. Percebemos que foram utilizadas diferentes *estratégias*, um conjunto de operações para controlar e organizar o espaço e a metodologia da Educação Física em cada período: entre 1991 e 1996 com o modelo escolar, entre 1997 e 2003 no formato do PROEMV, entre 2004 e 2005 com o projeto piloto e entre 2006 e 2007 com o professor dinamizador.

Ao investigar essas configurações, percebemos mais continuidades do que descontinuidades, visto que, em todos esses formatos, apesar de uma mudança na caracterização do cargo, os/as profissionais eram considerados como professores/as de Educação Física. A respeito dos seus *fazeressaberes*, a brincadeira e o lúdico eram sempre considerados e a prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física tem se mostrado determinante.

Em atenção ao debate a respeito das disciplinas escolares (VEIGA-NETO, 2002; MACEDO; LOPES, 2002); das *objetivações do currículo* (SACRISTÁN, 2000) e dos saberes escolares e não escolares considerados relevantes para a vida em sociedade (SANTOS, 2001, 2004, 2007), este estudo se propôs a investigar a prática pedagógica de uma professora de Educação Física. Buscamos analisar o *uso* que ela faz das propostas curriculares, das produções acadêmicas, do contexto da instituição e da forma como opera o *reemprego* de novos conhecimentos na sua prática pedagógica, a partir do conhecimento de que ela se *apropriou* (CERTEAU, 1994).

Ao diminuir a *escala* de análise para uma instituição (SANTOS, 2004), o CMEI *da Amizade*, pretendíamos perceber como a prática pedagógica da Educação Física se materializa, valorizando os saberes da comunidade escolar, sem perder sua especificidade. Com o exercício de análise orientado pela *sociologia das ausências* e pela *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004), tivemos como intenção valorizar os saberes e práticas construídos em um CMEI e perceber de que forma eles podem ser apreendidos e valorizados na construção de outros novos conhecimentos que sejam prudentes para a comunidade escolar.

A investigação por meio das *transescalas* (SANTOS, 2004) nos levou a compreender o movimento de constituição do bairro São Pedro, a mobilização popular, a organização dos moradores na escolarização da região e as mudanças com relação à estrutura física e pessoal, tanto do bairro quanto do CMEI *da Amizade*. Uma região antes conhecida como lugar de toda pobreza, que agrega atualmente condições privilegiadas para o cuidado e educação de crianças menores de seis anos de idade: instalações com aproximadamente 2.000m<sup>2</sup>, mais de 40 profissionais no turno matutino para atender em torno de 250 crianças.

Ao analisar os documentos da instituição e os espaços de discussão individual e coletiva, percebemos a existência de duas comunidades interpretativas que se destacaram neste *projeto pesquisa*: uma das professoras regentes e outra das professoras especialistas que não mantêm articulação entre si. Essa constatação nos levou a problematizar, ao longo do processo de intervenção, a respeito dos espaços de planejamentos e ações que pudessem acontecer de maneira coletiva e integrada entre profissionais de diferentes formações.

Nossa intenção era valorizar os conhecimentos tidos como *ausentes* por meio da negociação coletiva, a fim de que *emergissem* outros novos, por meio de um espaço de *discussão heterológica* que privilegiasse não o consenso, mas a busca de novos conhecimentos enriquecidos pelos saberes de toda a comunidade escolar (SANTOS, 1996, 2004). Com relação ao projeto *heterológico* de Certeau, Josgrilberg (2005, p. 47) faz uma análise com base nos aspectos teológicos da obra do autor e descreve:

O outro, o qual está ausente, funda o discurso, mas este lhe escapa quando se tenta articulá-lo narrativamente. O outro nunca é controlado, sempre se desvia, minando nossas convicções, daí a necessidade de novas partidas a partir dos equilíbrios adquiridos. Essa é a dinâmica espiritual, essa é a dinâmica do conhecimento.

O exercício proposto pela *sociologia das ausências* e pela *sociologia das emergências* foi fundamental para uma melhor compreensão e valorização da complexidade das práticas cotidianas, tanto da professora de Educação Física quanto dos/as demais *praticantes* escolares. Especificamente com relação ao trabalho das professoras especialistas PEF1 e PEF2, esse exercício permitiu a construção de uma proposta de trabalho que valorizasse os saberes da comunidade escolar, que considerasse as experiências das crianças e os diferentes *saberes-fazer*s das professoras regentes. A relação de autoridade partilhada

(SANTOS, 1996; OLIVEIRA, 2003) perseguida no *projeto pesquisa* permitiu a tessitura de alternativas teóricas e práticas no intuito de suprimir ou atenuar os inúmeros impasses do cotidiano escolar (GARCIA, 2003).

No que se refere à prática pedagógica das professoras PEF1 e PEF2, debruçamo-nos na investigação de diversas temáticas que se mostraram pertinentes ao trabalho com Educação Infantil, tais como: habilidade motora (ARAÚJO, 1992; Flinchum, 1981); projetos (HERNÁNDEZ, 1998; SOARES, 2001-2002); prescrições municipais (EI: UM NOVO OLHAR, 2006), federais (RCNEI, 1998) e propostas sobre o trabalho da Educação Física na Educação Infantil (MATTOS; NEIRA, 2004; SANTOS; NUNES, 2006).

Tentamos estabelecer com as professoras de Educação Física uma *dupla reflexão epistemológica* (SANTOS, 1989), mesmo considerando insuficientes os espaços coletivos sem as demais profissionais do CMEI *da Amizade*. Contudo, esses momentos trouxeram inúmeras contribuições e indicaram que, para o trabalho com a Educação Infantil, é necessária uma rede de conhecimentos que não cabe em apenas uma proposta teórico-metodológica. Os estudos que investigam a criança e a infância, em âmbito biológico, sociológico, histórico, pedagógico, cultural e político, revelam-se complementares para o delineamento de propostas de trabalho no CMEI.

Ao conciliar a demanda da rotina da instituição com a reflexão coletiva necessária para a prática pedagógica, percebemos mudanças na organização metodológica da aula; nas relações estabelecidas com as crianças no início, no decorrer e final da aula; na concepção a respeito dos projetos e da avaliação. Entretanto os espaços de discussão ainda se revelam insuficientes mediante a grandeza de possibilidades que a prática pedagógica da Educação Física possibilita.

Percebemos que as praticantes escolares se apropriaram das contribuições das famílias e da comunidade (por meio das pesquisas a respeito do bairro, das investigações com as famílias, com a participação da comunidade nas oficinas e outros eventos pedagógicos), das crianças (na socialização dos seus saberes, o que permitia maior participação no direcionamento das aulas bem como a apropriação de novos conhecimentos) e das profissionais do CMEI (especialmente por meio das diferentes estratégias de avaliação, valorizando e socializando as ações para a comunidade escolar).

Ao longo do ano 2007, conferimos os diferentes e ricos trabalhos das professoras regentes e especialistas, ações que não mantiveram articulação disciplinar ou temática. Mesmo orientados para a construção do PPP, por meio de projetos que desvelassem a constituição histórica do CMEI *da Amizade*, a estrutura de planejamentos e ações não favorecia uma estreita relação entre as profissionais. Poucas iniciativas foram presenciadas por parte das praticantes escolares para uma articulação que valorizasse seus *saberes parciais* em busca de outros novos (SANTOS, 2004).

Problematizamos, no decorrer do *projetopesquisa*, a necessidade de uma *dupla reflexão epistemológica* (SANTOS, 1989), que possa privilegiar, ao mesmo tempo, o diálogo com profissionais de diferentes formações e a reflexão sobre necessidades da vida cotidiana dos sujeitos escolares, considerando um contexto que é histórico, político, econômico, social e cultural.

Aliada à constituição de *espaços heterológicos* (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2006; OLIVEIRA, 2007) de reflexão e experimentação, a *dupla reflexão epistemológica* (SANTOS, 1989) consiste na base para a proposta de organização de um trabalho que se estrutura de maneira *disciplinar*, mas se materializa de forma *não disciplinar*.

Nos momentos de discussão a respeito da análise desse *projetopesquisa*, o grupo mostrou-se ora reticente com a possibilidade de uma organização que conduza a uma mudança na rotina vivenciada, ora estimulado com a necessidade de novas problematizações para o delineamento das propostas de trabalho para o ano 2008, a serem garantidas no Plano de Ação.

Compreendemos a necessidade de artifícios que garantam os planejamentos das professoras regentes, como o atendimento das crianças em aulas de Educação Física e Artes Visuais. Entretanto, se são criadas possibilidades de o/a professor/a de Educação Física acompanhar os momentos de pátio, lanche, almoço, entrada e saída das crianças, sem qualquer estranhamento, também podem ser articulados momentos de planejamento e ações coletivos entre os/as professores/as, especialistas e regentes, para além dos tradicionalmente concebidos nas instituições de Educação Infantil. Se o trabalho pedagógico de qualidade consistir em uma prioridade, outras formas de organizar a rotina escolar poderão ser pensadas coletivamente em cada unidade educativa.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102.

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Educação física para educação infantil de Vitória: relatório do projeto piloto**. Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação, Vitória, 2004.

\_\_\_\_\_. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio *et al* (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Educação Física, 2007. p. 23-40.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 35-45.

ANDREATA, Graça. **Na lama prometida a redenção**. São Paulo: O Recado Editora LTDA., 1987.

\_\_\_\_\_. No lixo. In: FREITAS, Whelton Pimentel de; ANDREATA, Graça. **Itapoemas**. Mariana/MG: Editora Dom Viçoso LTDA., 2003.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/qt7anped.html>>. Acesso em: 3 abr. 2007.

BARROS, Elisabeth Barros e. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 68-93.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/gt7anped.html>>. Acesso em: 3 abr. 2007.

BERMOND, Magda Terezinha. **Um olhar sobre as propostas dos militares para a educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1957)**. 2005. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial, p.12-18, set. 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Injuí: Unijuí, 2003a.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003b. p. 13-30.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. A intenção de instruir à prova de sua equivocidade: as múltiplas facetas do projeto pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 179-281.

CAPISTRANO, Naire Jane. **A educação física na educação infantil: saberes e fazeres de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. **Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES**, Vitória, v. 9, n. 17, p. 44-74, jan./jun. 2003.



CARVALHO, Janete Magalhães. O outro no currículo: o que as revistas pedagógicas apontam? **Caderno de Pesquisa em Educação** PPGE – UFES, Vitória, v. 10, n. 19, p. 8-29, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Pensando o currículo escolar a partir do outro que há em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94-111.

\_\_\_\_\_. O cotidiano escolar como comunidade compartilhada. **Caderno de Pesquisa em Educação** PPGE – UFES, Vitória, v. 12, n. 23, p. 41-59, jan./jun. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

DEBORTOLI, José Alfredo. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DIÁLOGOS e contradições na educação infantil: Arte e Educação Física na PMV: “Dinamizadores em luta”. Texto original disponibilizado aos profissionais da educação do município de Vitória, 2007.

DIAS, Tavares. **São Pedro**. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2001.

ESCOLA da vida. Direção: Wiliam Dear. Estúdio: California Home Vídeo: Canadá, 2005. (90 minutos).

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-35.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maiana Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Ed. Associados, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: \_\_\_\_\_ (Org.).

**Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA NETO, Amarílio. O contexto de produção de “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa história na educação física brasileira.** Vitória: UFES. Centro de Educação de Educação Física e Desportos, 1996. p. 189-229

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no exército e na escola:** a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

\_\_\_\_\_. Leituras dos 20 e 25 anos do CBCE: política, comunicação e (in)definição do campo científico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-26.

FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000).** Vitória: Proteoria, 2002.

FLINCHUM, Betty M. **Desenvolvimento motor da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1981.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-40.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOOGLE MAPS. 2007, Disponível em: <<http://www.google.com/maps?f=q&hl=en&q=guilherme%2Bbassini&layer=&ie=UTF8&z=17&ll=-20.280554,-40.333847&spn=0.004851,0.01075&t=h&om=1>>. Acesso em: 3 abr. 2007.

GUIMARÃES JÚNIOR, Jabes. **A supressão da educação física nos centros municipais de educação infantil da prefeitura de Vitória.** 2004. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na Educação Infantil:** dos conflitos às brincadeiras. 2006. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

GURGEL, Antônio de Pádua; PESSALI, Hesio (Org.). **São Pedro, Vitória: um exemplo para o mundo.** Vitória: Contexto Jornalismo & Assessoria Ltda./Instituto Huah / Núcleo de Projetos Culturais e Ecológicos, 2004.

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele. **Papagaiada.** São Paulo: Editora Ática, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico.** 2007, Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/IBGE#Censo\\_Demogr.C3.A1ficoWIKIPÉDIA](http://pt.wikipedia.org/wiki/IBGE#Censo_Demogr.C3.A1ficoWIKIPÉDIA)>. Acesso em: 20 ago. 2007.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau.** São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.** 1989. Disponível em: <http: <[www.ced.ufsc.br/~nee0a6](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6)>>. Acesso em: 15 set. 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maiana Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 51-66.

KUNZ, Elenor. Limitações no fazer ciência em educação física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando a superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, número especial, p. 4-11, set. 1998.

LÍVIA, Martha; ORLOV, Volpe. **Na cauda da pipa.** São Paulo: Editora Scipione, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial criativo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LUGAR de toda pobreza. Produção: Amylton de Almeida / Rede Gazeta: Vitória, ES, 1983. (20 minutos).

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, Daniela Kristina Castelo Branco Louback. **Contribuição de Deborah Thomé Sayão para o estudo da infância, educação infantil e educação física infantil**. 2004. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2004.

MAYOL, Pierre. O bairro. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MELOTTI, Lorena Zanetti. **A brincadeira na educação de crianças de zero a seis anos: uma investigação no cotidiano escolar**. 2005. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MORAES, Vinícius de; TOQUINHO. Menininha. In: MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Polygram, 1980. 1 disco sonoro.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. Construção de brinquedos e brincadeiras com materiais de sucata. CONGRESSO ESPÍRITO SANTENSE EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2007, Vitória. **Anais...2007a**.

\_\_\_\_\_. Resgatando as brincadeiras da infância de São Pedro: um relato de experiência com projetos de trabalho nas aulas de Educação Física de um CMEI de Vitória. SEMINÁRIO DE 10 ANOS DO NEDI. Vitória, 2007b.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Desafios da ciência, reflexão epistemológica e implicações para a educação física e ciências do esporte. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 91-126.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Formação do professor de educação física para a educação infantil: uma análise do debate em periódicos (1973 - 1999)**. 2003. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar**. 2005. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

NUNES, Kezia Rodrigues; BRACHT, Valter; AROEIRA, Kalline Pereira. Formação do professor de educação física para a educação Infantil: uma análise do debate em periódicos (1973-1999) In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.).

**Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 275-284.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Boaventura & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV nº 001/90.** Primeiro Concurso Público para o Magistério (Professor A, Professor B, Especialistas), 1990.

\_\_\_\_\_. **Edital PMV nº 005/90.** Escolha e preenchimento de vagas dos candidatos nomeados em Concurso Público (Professor A, Professor B, Especialistas), 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Programa de Educação Multicultural de Vitória – PROEMV** (Documento Preliminar), 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Programa de Educação Multicultural de Vitória – PROEMV** (Documento Preliminar), 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Programa de Educação Multicultural de Vitória – PROEMV** (Projeto de Assessoramento), 2004-2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil: um outro olhar.** Vitória (ES): Multiplicidade, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada,** 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Especial,** 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Horário Integral,** 2007.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação na infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandes. **Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0**

a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, cidadania e emancipação. In: \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996. p. 235-280.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Wagner dos; NUNES, Kezia Rodrigues. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, Paula. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006. v. 4, p. 93-98.

SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, Wagner dos; GUIMARÃES JÚNIOR, Jabes. A supressão da educação física nos centros municipais de educação infantil da Prefeitura de Vitória. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE DO ESPÍRITO SANTO, 2., 2004, Vitória. **Anais...** Vitória: Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2004.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Educação física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. A hora de... a educação física na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 261-268.

\_\_\_\_\_. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-240, nov. 1999a.

\_\_\_\_\_. Educação física e infância: entre as crianças e as profissionais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 494-500, set. 1999b.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez et al. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 45-64.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**: Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA, Rosana Valéria de Souza e Silva. O CBCE e a produção do conhecimento em Educação Física em perspectiva. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-70.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2002.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: Ed. UFG, v. 5, p. 15-38, jul./jun. 2001 – 2002.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Priscyla Simões. **Educação física na educação infantil**: uma reflexão sobre desenvolvimento motor de crianças de zero a seis anos. 2005. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 155-178.

\_\_\_\_\_. Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da educação física brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 27-44.

\_\_\_\_\_. A título de apresentação: educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2006. p. 1-34.

TANI, Go. 20 anos de ciência do esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial, p.19-31, set. 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VAZ, Alexandre Fernandez. Metodologia da pesquisa em educação física: algumas questões esparsas. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 115-128.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

VENTORIM, Silvana. A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de ensino: 1994-2000. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: Street Corner Society. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

ZECCHINELLI, Ivany Soares. **Projeto São Pedro**. Desenvolvimento urbano integrado e preservação do manguezal. Vitória (ES): uma experiência municipal a caminho do desenvolvimento sustentável. 2000. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.