

POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES

Kezia Rodrigues Nunes – PROTEORIA/UFES

kezia@proteoria.org

Rosianny Campos Berto – PROTEORIA/UFES

Rosianny@proteoria.org

Resumo: Analisa as políticas de orientação e controle da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, relacionando com os seus desdobramentos na prática pedagógica dos/as professores/as de uma instituição, a partir de 1991. Compreende que foram utilizadas diferentes operações políticas na organização da estrutura curricular e embora exista um discurso de valorização de discussões coletivas e de Formação Continuada, não existem ações que as potencializem. Sinaliza a pertinência de *espaços heterológicos* para atender com qualidade as crianças pequenas.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Educação Infantil. Educação Física.

INTRODUÇÃO

A constituição da Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) tem proporcionado um exercício de perceber o currículo, ao modo de Goodson (1995), como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças, continuidades, rupturas e flutuações. Desde o primeiro concurso público, em 1991,¹ até o último, em 2007, foi possível compreender que os diferentes formatos apresentados para inserção da Educação Física representam uma série de *estratégias* da administração pública em garantir o controle do trabalho docente e o conhecimento dos/as alunos/as (MACEDO; LOPES, 2002).

Muito embora a presença da Educação Física no trabalho com crianças de zero a seis anos traga indícios de uma valorização, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEME), dos *saberes/fazeres* ministrados por professores/as com essa formação, essa pertinência parece ser confundida com aspectos mais utilitários do que políticos ou pedagógicos.

¹ Por meio do Edital nº 001/90, 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 em Unidades Pré-Escolares (UPEs, antigos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs) ou em escolas. Para saber mais, ver Edital PMV nº 001/90 e Edital PMV nº 005/90.

Para perfazer essa análise, a pesquisa utiliza como instrumentos para coleta de dados pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Analisa os editais de concurso público para ingresso no magistério, os documentos que orientam e relatam as experiências com a Educação Física na Educação Infantil de Vitória/ES e entrevista professores/as que participaram dos diversos momentos que caracterizam a Educação Física na Educação Infantil em uma mesma instituição, nos diferentes períodos.

O artigo analisa a constituição histórica da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, entre 1991 e 2007, nos seus diferentes formatos: entre 1991 e 1996, com o modelo escolar; entre 1997 e 2004, com o Programa de Educação Multicultural de Vitória (PROEMV); entre 2004 e 2005, com o projeto piloto; e, entre 2006 e 2007, com o professor dinamizador.

Manter atenção às relações de interesse e influência que permeiam a constituição do currículo da Educação Física na Educação infantil

[...] implica não ver o currículo como um resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado (SILVA, 1995, p. 8).

Para definir a instituição a ser pesquisada como lócus para investigar a Educação Física nos seus diferentes formatos, foi utilizado o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989), em atenção a pormenores negligenciáveis, num exercício de estranhamento ao que parece comum. Dentre os 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da PMV, foi selecionado o CMEI *da Amizade*,² por ter vivenciado experiências com um profissional de Educação Física desde o primeiro concurso público para o magistério até o ano 2007, e por ter mostrado interesse pelas discussões a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Currículo no processo de Formação Continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) no ano letivo de 2006. Assim, foi possível entrevistar quatro professores/as

² Optamos por não revelar o nome da instituição pesquisada a fim de preservar os seus sujeitos. Embora esse artigo seja atualizado para 2009, parte das reflexões do estudo *Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso* (NUNES, 2007), cuja investigação no cotidiano escolar foi realizada em 2007.

de Educação Física e acompanhar duas professoras na materialidade dos seus *fazeressaberes* cotidianos.³

A RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO HISTÓRICO E O COTIDIANO ESCOLAR

A respeito do primeiro momento da Educação Física na Educação Infantil na PMV, entre 1991 e 1996, a inserção ocorreu em forma de disciplina curricular e os/as professores/as atendiam a cada instituição em tempos e espaços semelhantes aos demais níveis de ensino. 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.

Embora não tenha sido possível identificar registros ou relatórios a respeito da prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física nas UPEs ou de busca de diálogos com a comunidade escolar, existem indícios de valorização e legitimação dos seus *fazeressaberes* pela sua constituição nas equipes responsáveis pelos projetos da Secretaria de Educação. Um exemplo consiste na *Ficha de desempenho do bebê* (1993), que se trata de uma proposta, baseada na Educação Psicomotora, elaborada a partir de 1991 por berçaristas e professores/as de Educação Física.

Essa proposta passa por modificações estruturais, de acordo com a mudança nas administrações da Secretaria de Educação em 1993, e reestrutura-se como *Projeto Berçário* (1995), coordenado por uma equipe de pedagogos/as, berçaristas, professores/as de Educação Física, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a. A proposta da Psicomotricidade ainda permanecia e se confundia com a especificidade da Educação Física. Numa outra versão desse projeto que amplia o atendimento para crianças com até três anos de idade, chamada *Projeto Primeiros Passos*, o cargo professor/a de Educação Física ora é identificado como psicomotricista, mediante a relevância dessa abordagem.

Em 1996, o cenário nacional anuncia a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). A disposição legal traz fôlego para a construção de diretrizes, orientações e

³ Essa pesquisa contou com a entrevista de quatro professores de Educação Física que trabalharam no CMEI *da Amizade*: o professor P1 (do PROEMV), o professor P2 (do projeto piloto) e as professoras dinamizadoras de Educação Física P3 e P4, que tiveram suas práticas sistematicamente acompanhadas em 2007.

propostas para se repensar a Educação Infantil no país em nível federal, municipal e acadêmico.

Quanto a SEME/PMV, o momento foi representativo para alteração do quadro profissional nas instituições. Mesmo sem clareza com relação às questões que motivaram essa medida; se de ordem econômica, política, pedagógica, acadêmica; parte dos professores de Educação Física foi remanejada para o Ensino Fundamental ao final de 1996.⁴ Curiosamente, outra parte permaneceu num novo formato em sistema de rodízio, conhecido como Programa de Educação Multicultural de Vitória (PROEMV).⁵

Captar nessa análise as grandes discontinuidades e rupturas, tanto das administrações públicas quanto dos formatos em que a Educação Física se materializa na Educação Infantil em Vitória, permite uma compreensão do currículo que ultrapasse a idéia de continuidade ou da evolução. Compreender o currículo escrito como “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” busca, ao modo de Silva (1995, p. 7), afastar-se de uma concepção evolutiva, “de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas”.

Em sua versão preliminar (1997, p. 5) o PROEMV justifica-se pela “[...] preocupação em fortalecer a questão cultural como eixo norteador da prática pedagógica na escola. Uma proposta que dê conta ao mesmo tempo dos interesses e possibilidades das crianças e das necessidades geradas em sua cultura”.

O objetivo central desse programa era revitalizar a proposta curricular da Educação Infantil, auxiliando os professores regentes em suas práticas cotidianas e em seus referenciais sobre a infância e a cultura lúdica, pela acessoria de aproximadamente 15 professores de Educação Física e Artes. Essa proposta elege

[...] prioritariamente profissionais das áreas de Educação Física e Educação Artística por entender que estas áreas do conhecimento contemplariam o intento do programa na medida em que as entende como referência direta de mediação entre o “mundo da criança” e sua dimensão cultural cotidiana e o “mundo do adulto” dotado de formalidade e sistematização socialmente estabelecidas integrando emoção, criação, movimento e conhecimento como forma de expressão e vida [...] (p. 6).

A investigação dos projetos e relatórios bem como a entrevista com o professor P1 permitem perceber diferentes organizações e materializações do programa ao longo dos anos. Iniciou-se com um trabalho de intervenção com as *crianças*, especialmente com arte, música, jogo, dança, teatro, literatura e esporte. Passou por um momento de aproximação e

4 Edital PMV N° 17/96 de 27 de dezembro de 1996 de remoção para professores de ensino “B” em regência de classe, código MAPB.

⁵ Para saber mais sobre o PROEMV, ver: PROEMV (DOCUMENTO PRELIMINAR, 1997), PROEMV (DOCUMENTO PRELIMINAR, 1998) e PROEMV (PROJETO DE ACESSORAMENTO, 2004-2005).

interlocução com as necessidades dos/as *professores/as* de cada instituição, reestruturando seus *fazeressaberes*. Por fim, 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. Os professores de Educação Física e Artes do PROEMV se reuniam para planejamentos quinzenais na SEME, a fim de trabalhar numa dimensão multicultural, e depois executavam o planejamento nos CMEIs.

Essas diferentes estruturações revelam um contra-senso da Secretaria de Educação. Embora tenham remanejado seus profissionais para outro nível de ensino, justificam a pertinência de professores/as de Educação Física em um programa na Educação infantil, a fim de atender necessidades das crianças, das professoras regentes e das pedagogas.

Em entrevista (23-10-2007), o professor P1 relata que a dinâmica do PROEMV buscou superar a contenção percebida no movimento das crianças, tanto pela disposição do mobiliário nas salas de aula do CMEI quanto pelo trabalho pedagógico das professoras regentes. Os momentos de interação entre crianças, regentes e especialistas eram propícios para que se ultrapassasse a restrição 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 as professoras regentes.

Tal experiência permite compreender 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.

Uma questão que parece nebulosa consiste na organização dos espaços de planejamentos e discussões coletivas entre os profissionais desse e de outros CMEIs. Pelos documentos analisados, o planejamento individual é legalmente garantido. Em algumas administrações da SEME, também as Formações por área disciplinar (fora do CMEI) e as Formações em serviço (agendadas em calendário escolar para discussões com todos os profissionais da instituição). Contudo, a dinâmica da rotina nas instituições escolares não tem privilegiado espaços cotidianos de diálogos e discussões coletivas a respeito das necessidades das crianças e dos/as profissionais.

A questão do planejamento coletivo relaciona-se com outra, também importante, a iniciativa do trabalho colaborativo. Contudo, essa é uma questão pessoal ou pedagógica? Uma disposição legal ou institucional seria suficiente para garantir a integração profissional? A motivação é determinante para partilhar intenções pedagógicas, concepções, angústias e êxitos no trabalho?

Quanto a Educação Física na PMV, em 2004 e 2005 outra proposta foi implementada. Conhecido como projeto piloto, o *Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES* propunha ressignificar a inserção da Educação Física e das Artes Visuais nas instituições de Educação Infantil, por meio do retorno de professores especialistas.⁶

Em 2004, o projeto materializou-se no segundo semestre do ano em quatro CMEIs. Em 2005, o projeto perdurou todo o ano letivo em dez instituições. A prática pedagógica foi organizada de forma flexível em cada instituição e, de maneira geral, materializou-se em horários predeterminados na rotina, de modo *disciplinar*. Contudo, foi orientada para ultrapassar o isolamento em seus campos de trabalho. Para tanto, discutiu-se em reuniões as aulas dos/as professores especialistas deveriam contar com a participação das professoras regentes e a instituição deveria organizar momentos de planejamentos quinzenais entre eles/as, a fim de discutir as peculiaridades de cada turma.

Assim como Macedo e Lopes advertem(2002), 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 de Santos (2003) remete à necessidade de 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 progredem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia”.

No projeto piloto, a orientação para integração entre diferentes profissionais não foi determinante para que ela acontecesse. A análise do seu relatório, bem como das monografias

⁶ Com o relatório construído pelo professor Ms. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, RELATÓRIO DO PROJETO PILOTO, 2004), é possível compreender que tratou-se de uma iniciativa entre professores da UFES e da SEME/PMV. De modo especial, foi encaminhado por Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Centro de Educação Física e Desportos/UFES), César Pereira Cola (Centro de Educação/UFES), Rosângela Loyola e Teresa Cristina Damázio Rocha (Divisão de Educação Infantil/SEME/PMV) e Vera Lúcia de Oliveira Simões (SEME/PMV). Andrade Filho e Cola foram contratados como assessores do projeto e lhes coube supervisionar, avaliar, registrar e replanejar a sua execução com os professores/as de Educação Física e Artes Visuais.

de graduação e de especialização apresentadas no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),⁷ revelam que os momentos dos/as professores/as especialistas materializaram-se de maneira isolada ou parcialmente integrada aos demais trabalhos desenvolvidos nos CMEIs.

Entretanto, as possibilidades concretas de *saberesfazeres* construídas nas instituições educativas, foram tão significativas para a comunidade escolar⁸ que contribuíram para a realização de três concursos públicos; ao final dos anos 2005, 2006 e 2007. Certamente as experiências empíricas acumuladas desde 1991 lhe conferiram relevância social.

Embora os momentos coletivos vivenciados em 2004 e 2005 tenham sido importantes para a comunidade escolar, essa organização do trabalho pedagógico não foi considerada após os concursos públicos, em 2006 e 2007, 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 algumas iniciativas no projeto piloto. Além disso, não foram criados espaços para planejamentos coletivos. 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.

Uma fonte importante para análise foi a 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). Permitiu compreender algumas agruras vivenciadas por essa

⁷ O Projeto-piloto possibilitou um aumento expressivo de produções monográficas no CEFD/UFES com relação às aproximações entre a Educação Física e a Educação Infantil. Entre outros estudos, estão o de Machado (2004), Melotti (2005), Nunes (2005), Sousa (2005) e Guimarães Júnior (2006).

⁸ Nos Fóruns por segmentos, realizados em 2005 (Fórum de diretores, de professores, de funcionários, de famílias e de crianças), foi discutida e solicitada a pertinência dos professores de Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs de Vitória. Sob o princípio de gestão democrática, as discussões realizadas nesses encontros foram determinantes no delineamento de uma versão preliminar de organização curricular (Documento Norteador para Educação Infantil), que foi posteriormente publicada como *Educação Infantil: um outro olhar* (2006). Também contribuíram para uma reestruturação das Políticas de Formação Continuada da SEME.

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.

Em entrevista com o professor P2 (23-10-2007), que trabalhou no projeto piloto (2005) e como dinamizador (2006) no CMEI *da Amizade*, percebe-se 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 que buscou uma aproximação com a cultura do bairro e permeou as ações das professoras regentes, num exercício de *dupla reflexão epistemológica* (SANTOS, 1989). De acordo com Santos (1989), a desqualificação do senso comum pela ciência consiste na primeira ruptura epistemológica, que criou condições favoráveis para o desenvolvimento científico. A *dupla ruptura epistemológica* propõe que tanto o conhecimento científico quanto o não científico se transformem, apoiando-se um no outro, compartilhando e incorporando seus saberes e fazeres. No CMEI *da Amizade*, 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.

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.

De acordo com o professor P2, na integração permitida pelo formato do projeto piloto, tanto as professoras regentes aproveitaram as vivências da Educação Física para os momentos em sala de aula quanto o/a professor/a 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 (CERTEAU, 1994).

Com relação à experiência como *professor dinamizador*, no ano 2006, o professor P2 relatou que a concepção e organização do trabalho mostrou-se muito diferente, com ausência de momentos coletivos e com o desvio das atribuições do seu cargo. 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, o professor P2 reconhece que não obteve resultados tão significativos quanto no ano anterior, com relação à integração.

— Com relação ao ano de 2006, a proposta de trabalho foi outra. Apesar de se ser na mesma instituição e com, basicamente, os mesmos profissionais, a concepção de trabalho foi muito diferente [...]. Como dinamizadores, somos responsáveis pelas ausências [das professoras regentes] [...]. O nosso planejamento individual é de acordo com as brechas dos planejamentos das professoras regentes [...]. A relação entre nós e as professoras é dificultada pela organização proposta pelo CTA [Corpo técnico-administrativo: pedagogas e diretora], que foi determinante para um embate. Ainda hoje, o nosso relacionamento é dificultado, pela falta de participação nos momentos coletivos e estudos diários, por conta da carga horária estabelecida pela SEME. [Essa situação contribui para] dificulta[r] a relação entre a proposta do CMEI e das aulas de Educação Física (PROFESSOR P2).

As experiências 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).

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 (SANTOS, 2004, p. 790).

No decorrer do ano 2007, duas *professoras dinamizadoras* de Educação Física, P3 e P4, lecionavam no CMEI *da Amizade* e construíam sua primeira experiência no trabalho com Educação Infantil. Seus momentos de aula com as crianças foram definidos em função do planejamento das professoras regentes, e possuíam duração de 2h30min. Essa carga horária, 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. De acordo com as atividades programadas por aula, as especialistas poderiam fazer uso do horário de pátio ou apenas acompanhar as crianças em seus momentos livres. No que diz respeito aos diálogos coletivos entre as profissionais, limitavam-se aos momentos garantidos em calendário escolar para a Formação Continuada na Escola, onde reuniam-se todos os profissionais para a discussão de assuntos levantados pelo grupo.

Muito embora houvesse por parte da SEME a valorização de uma Política de Formação Continuada,⁹ é possível perceber uma distância entre o que é proposto institucionalmente pelo Órgão Central e as necessidades cotidianas dos CMEIs. A partir do Grupo Focal realizado com as professoras regentes, com as especialistas P3 e P4, e com as pedagogas e diretoras do CMEI *da Amizade*, em 2007, foi possível identificar diferentes *usos* da Formação Continuada, dos projetos e propostas curriculares, geralmente orientados de maneira vertical pela Secretaria de Educação para as instituições, o que acarreta 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* (CARVALHO, 2003).

Ao acompanhar e analisar os momentos de estudos diários e de Formação Continuada na instituição, foi perceptível um esforço das profissionais em potencializar os espaços coletivos para discussões tanto de questões levantadas pelo grupo quanto de temáticas relacionadas a propostas da Secretaria de Educação ou de outras Secretarias do Município de Vitória. Esses projetos, verticalmente selecionados e enviados para a instituição, permeavam o cotidiano escolar e suscitavam uma reorganização constante das *praticantes* (CERTEAU, 1994), que sinalizavam diferentes *artes e maneiras de fazer* criadas na busca de soluções

⁹ Política de Formação Continuada para os profissionais da educação do Sistema Municipal de Ensino de Vitória – versão preliminar (2007).

concretas para essas questões. Esse tencionamento permeava as *redes de significados complexos* (FERRAÇO, 2005) da proposta curricular do CMEI *da Amizade*.

O trabalho com projetos, temática investigada no grupo focal, foi discutido pelas professoras como estratégia metodológica de organização do trabalho pedagógico em sala de aula. 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, tais como a *Pedagogia de Projetos* e os *Projetos de Trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998).

Essa estratégia é concebida na instituição como um Projeto Institucional, onde é definido um tema considerado significativo para o contexto no qual o CMEI se encontra, a fim de que sejam investigados enfoques diferentes da temática por cada turma e socializado com a comunidade escolar. De acordo com as professoras, diversos conhecimentos são trabalhados, tais como: matemática, português, informática, artes, movimento. Entretanto não existe muita integração entre os projetos de sala de aula com os desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais e Educação Física.

Se a participação da Educação Física na distribuição dos tempos no CMEIs está atrelada ao momento necessário para o planejamento das professoras regentes, é possível 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?

Acompanhar as aulas das professoras P3 e P4, entrevistar os/as quatro professores de Educação Física e analisar os grupos focais com as profissionais do CMEI *da Amizade* nos levou a compreender que 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.

Também permitiu compreender distintas *maneiras de fazer e artes de realizar* (CERTEAU, 1994) a prática pedagógica da Educação Física, de acordo com os formatos criados pela SEME (PROEMV, projeto piloto, dinamizador). Ao investigar essas configurações, percebe-se mais continuidades do que discontinuidades, visto que, em todos esses formatos, embora exista uma mudança na caracterização do cargo, os/as profissionais são considerados na comunidade escolar como professores/as de Educação Física. A respeito

dos *fazeressaberes* desses/as profissionais, a brincadeira e o lúdico eram recorrentes e a prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física tem se mostrado determinante pela comunidade escolar para a permanência do cargo na Rede Municipal de Ensino.

Ao pensar numa perspectiva de especialização, a presença de professores especialistas torna-se incoerente ou justifica-se por questões periféricas, como acompanhamos na criação do cargo de *dinamizador* em 2006. 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). Contudo compreende-se que o mais determinante é a presença de um profissional que esteja atento à linguagem corporal das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as propostas, editais, projetos, ofícios, entrevistas e a prática pedagógica no CMEI *da Amizade*, permite compreender que embora exista um discurso de valorização de discussões coletivas e de Formação Continuada, não existem ações que as potencializem no cotidiano escolar, de acordo com as especificidades das instituições escolares. 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 *praticadoplanejadoessignificado* de forma complexa, colaborativa e complementar, assim como propõe Santos (2004).

Sinaliza-se a necessidade de uma estrutura que, mesmo se mantendo no modelo *disciplinar*, sem romper a composição em horário escolar, busque uma forma *não disciplinar*, sem isolamento profissional. Discutir nos CMEIs uma nova forma de sistematização, que não aprisione os/as professores/as em seus campos de trabalho, tem como objetivo romper com a lógica hegemônica. 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), inferi-se a necessidade de novos espaços de discussão e ação para novos modos de produção de conhecimento.

A experiência no CMEI *da Amizade* nos levou a perceber 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 *fazeressesaberes* dos/as profissionais, a fim de possibilitar uma relação mais significativa a respeito dos saberes e das necessidades das crianças e dos/as profissionais.

Ao conhecer a rotina dos CMEIs de Vitória, o modelo de organização *disciplinar* que materializar-se de maneira *não disciplinar*, toma como princípio o trabalho dos/as profissionais, articulado de forma complexa. Trata-se de buscar garantir as peculiaridades das instituições e de seus sujeitos, pelo planejamento, ação, reflexão, avaliação e ressignificação das práticas tecidas cotidianamente.

Ao tomar como base a *dupla ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989), 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, é possível romper com as aparências, assim como nos ensina Ginzburg (1989), recuperar indícios geralmente secundarizados e, a partir de suas combinações, inventariar novos sentidos possíveis para as práticas pedagógicas no CMEI.

REFERENCIAS

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.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília,

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.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 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.

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.

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.

GUIMARÃES JÚNIOR, Jabes. 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.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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.

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.

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.

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. _____. **Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. 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.

_____. Edital PMV Nº 17/96 . Remoção para professores de ensino “B” em regência de classe (MAPB), 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Ficha de desempenho do bebê. 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Berçário. 1995.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Primeiros Passos. 1996.

_____. 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.

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, 1995. 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.

SILVA, Tomaz Tadeu. Introdução. In: GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

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.

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.