ISSN 1518-3483
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007)

The curricula of Physical Education in children education in Vitória, ES (1991-2007)

Kezia Rodrigues Nunes[a], Amarílio Ferreira Neto[b]

[a] Doutoranda em Educação, professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES - Brasil, e-mail: keziaxe@gmail.com

[b] Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES - Brasil, e-mail: amariliovix@gmail.com

Resumo

Analisa as práticas curriculares da Educação Física na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Vitória, ES, nos diferentes formatos apresentados pelos concursos públicos, entre 1991 e 2007. A proposta teórico-metodológica considerou a metáfora do conhecimento tecido em redes como potência para problematizar e analisar o currículo em suas interações, saberes, fazeres e poderes. Utiliza pesquisa bibliográfica, documental e com o cotidiano para perceber singularidades e continuidades desse movimento. Também entrevista e acompanha as práticas dos professores de Educação Física que trabalharam em

uma instituição. Compreende a existência de uma multiplicidade de sentidos de currículos produzidos pelos cargos e a necessidade de problematizar outras formas de inserção da Educação Física na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação Física. Currículo.

Abstract

This study analyzes curricular practices of Physical Education in children education in the city of Vitória, Espírito Santo state, in the different formats presented by public selection processes, from 1991 to 2007. The theoretical and methodological proposal considered the metaphor of knowledge constructed in networks as the potency to discuss and analyze the Curriculum in their interactions, knowledge, makings and potentialities. It uses bibliographic, documental and everyday life research in order to realize singularities and continuities of such movement. It also interviews and accompanies the practice of Physical Education teachers who already worked in an institution. It understands the existence of a multiplicity of meanings of curricula produced by the work positions and the need to discuss other forms of integration of Physical Education in children education.

***Keywords**: Children education. Physical Education. Curriculum.*

Introdução

> [...] estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos 'lugares', tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos (FERRAÇO, 2003, p. 158).

Como professores de Educação Física de crianças pequenas que fomos e que nunca deixamos de ser, dispusemo-nos a conhecer, com esse texto, alguns fios que compõem as relações entre a Educação Física e a educação infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Nosso interesse esteve voltado para a análise das propostas, dos editais e dos

documentos em articulação do que podemos considerar como currículo real (SACRISTÁN, 2000), currículos em redes (ALVES, 2008), currículo realizado (FERRAÇO, 2003) e currículo praticado (OLIVEIRA, 2004).

Não tratamos da análise isolada de documentos, nem depositamos na prescrição uma condição antecessora do que será vivido. Assumimos como currículo tudo aquilo que é produzido na escola e que envolve a relação complexa entre propostas, instituições, sujeitos, saberes, fazeres e poderes. Ampliamos a usual compreensão de currículo, centrada em parâmetros e prescrições, por compreender a impossibilidade de demarcação desse campo e de determinação do seu início e seu fim (FERRAÇO, 2008). Para Ferraço (2007, p. 3), "[...] pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas".

Para tanto, utilizamos a *ecologia das transescalas* (SANTOS, 2004), um procedimento que permite exercitar e articular diferentes focos e contextos, locais e globais, para perceber como as produções em diferentes escalas se influenciam. Assim, a pesquisa bibliográfica e documental dos projetos praticados em nível central na Secretaria Municipal de Educação (SEME) foi relacionada com os *usos* dos sujeitos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma tessitura que considerou uma complexidade de documentos, práticas e relações.

Para conhecer esse movimento, selecionamos, dentre os 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da PMV, o CMEI *da Amizade*[1], segundo alguns critérios: trata-se de uma das instituições mais antigas de Vitória; congrega professores de Educação Física em seu quadro profissional desde o primeiro concurso público realizado em 1991; acompanha os diferentes contornos da prática pedagógica de Educação Física; e mobiliza como proposta de trabalho para o ano 2007, a discussão

[1] Nome fictício dado a um CMEI localizado no bairro São Pedro I, em Vitória, ES, que compôs a pesquisa realizada por NUNES, K. R. *Práticas curriculares da educação física na educação infantil*: um estudo de caso. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

e a produção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Proposta Curricular da instituição.

O artigo analisa a composição histórica da Educação Física na educação infantil na PMV, 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. Além da análise de documentos curriculares das diferentes gestões públicas da SEME, contamos com as entrevistas e cadernos (com planejamentos e relatórios de aulas) de quatro professores de Educação Física que trabalharam na instituição: 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 cotidianas sistematicamente acompanhadas por nós em 2007.

Para a construção desta versão, mantivemos atenção às relações de interesse e de conflito que permeiam essa constituição, como nos alerta Silva (1995), uma vez que não nos interessa definir um cenário, mas apresentar uma multiplicidade de sentidos de currículos produzida pelos cargos. Coube-nos questionar: quais as continuidades e descontinuidades com relação aos sentidos que são dados à Educação Física na Educação Infantil na PMV? Quais são os usos particulares produzidos pelos professores regentes e especialistas?

Entre relatórios, editais e narrativas: uma versão do trabalho da Educação Física com crianças de 0 a 6 anos

A presença da Educação Física nos CMEIs traz indícios de uma valorização, por parte da SEME, dos saberes e fazeres ministrados por professores/as com essa formação. Entre 1991[2] e 1996, sua inserção ocor-

[2] Conferir Edital n. 001/1990 do primeiro concurso público para ingresso no magistério. 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, atuais CMEIs) ou em escolas.

reu em forma de disciplina curricular e os/as professores/as atendiam a cada instituição em um formato semelhante aos demais níveis de ensino. Embora não tenha sido possível identificar registros ou relatórios a respeito da prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física nas Unidades Pré-Escolares ou de busca de diálogos com a comunidade escolar, existem indicações de sua legitimação pela sua constituição nas equipes responsáveis pelos projetos da SEME.

Em diferentes administrações, identificamos a participação desses/as professores/as na elaboração de propostas, tais como: *Proposta Curricular de Educação Física para a Pré-Escola* (1993), *Ficha de Desempenho do Bebê* (1993), *Projeto Berçário* (1995) e *Projeto Primeiros Passos*. A leitura desses documentos indica uma valorização da psicomotricidade como proposta de trabalho para crianças pequenas, e da Educação Física como área profissional que poderia exercer essa concepção com legitimidade.

Ao final de 1996, parte dos/as professores/as de Educação Física foi remanejada para o Ensino Fundamental[3]. Curiosamente, outra parte permaneceu na Educação Infantil num novo formato, em sistema de rodízio, conhecido como *Programa de Educação Multicultural de Vitória* (PROEMV)[4]. Em sua versão preliminar, o PROEMV (1997, p. 5) 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".

Seu objetivo central, conforme documento (PROEMV, 1997) e entrevista com o Professor P1, consistia em revitalizar a proposta curricular da Educação Infantil, auxiliando os/as professores/as regentes em suas práticas cotidianas e em seus referenciais sobre a infância e a cultura lúdica. A assessoria de aproximadamente 40 CMEIs era realizada por 14 professores de Educação Física e Artes, como narra o professor P1:

[3] Edital PMV n. 17/1996 de remoção para professores de ensino "B" em regência de classe.

[4] Cf. PROEMV (DOCUMENTO PRELIMINAR, 1997) e PROEMV (PROJETO DE ACESSORAMENTO, 2004-2005).

> A intenção era que cada instituição fosse atendida por uma dupla de Educação Física e Artes [...]. Dávamos aula para todas as turmas. Às vezes com horário separado para cada turma, às vezes com mais de uma turma. Algumas escolas tinham o horário do PROEMV delimitado [...]. Ao longo do tempo, a dinâmica foi mudando e, às vezes, trabalhávamos com todas as turmas no mesmo horário.

A investigação dos projetos e relatórios bem como a entrevista com o professor P1 permitem perceber que, em seus oito anos, o programa passou por diferentes administrações públicas e organizações. Iniciou-se com um trabalho de intervenção com as *crianças*; especialmente com arte, música, jogo, dança, teatro, literatura e esporte[5]. Passou por um momento de interlocução com as *professoras* regentes, a fim de que as aulas com as crianças e com os professores com outras formações pudessem sensibilizá-las para atividades que valorizassem a mobilidade corporal. Por fim, converteu-se em um processo de revitalização do espaço físico da *instituição*, numa reorganização de mobiliários e espaços que pudessem potencializar o movimento e a ludicidade nos CMEIs.

Essas distintas estruturações revelam um contrassenso da Secretaria de Educação, uma vez que reuniram uma série de justificativas sobre a permanência dos professores de Educação Física para a educação infantil na constituição do PROEMV, quais sejam: atender às necessidades das crianças, das professoras regentes, das pedagogas e da instituição. Então, por que parte desses/as profissionais foi remanejada para o Ensino Fundamental?

Nossa intenção, nesta análise, é captar as grandes descontinuidades e rupturas, tanto das administrações públicas quanto dos formatos em que a Educação Física se materializa na educação infantil. Com base em Silva (1995), buscamos ultrapassar a compreensão de currículo como

[5] Os documentos e entrevistas nos revelam como a proposta de trabalho dos professores de Educação Física foi sendo modificada. Se, no início dos anos 1990, a psicomotricidade ganhou evidência, no PROEMV, o trabalho com jogos e brincadeiras valorizou uma perspectiva mais lúdica para sua inserção pedagógica.

algo que remete a um processo contínuo ou de constante aperfeiçoamento. Afinal, quais questões motivaram essa mudança?

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 nos CMEIs, por meio do retorno de professores especialistas para o quadro profissional das instituições[6]. Essa atuação, de acordo com o Edital n. 64/2004, não estava condicionada ao momento de planejamento dos/as professores/as regentes. Contudo, organizou-se de forma *disciplinar*, em horários predeterminados na rotina da escola, em tempos que variavam entre 30 minutos e uma hora.

Para Santos (2003), a organização especializada, que fragmenta o conhecimento, é uma característica moderna. Essa organização disciplinar do currículo percorre todos os segmentos da educação escolar, tendendo a se estender para a educação infantil. No entanto, Santos (2003) discute a 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. Para o autor, o conhecimento não avança apenas pela especialização, mas também pela ampliação dos objetos que progridem ao encontro uns dos outros.

A prática dos/as especialistas no CMEI *da Amizade* foi orientada para ultrapassar o isolamento em seus campos de trabalho, pela busca de uma relação com os/as demais professores/as. Essa organização demandava novas configurações para que planejamentos e aulas fossem materializados de forma coletiva, com a presença de professores/as regentes de classe (formados em Magistério e/ou Pedagogia) e de professores especialistas (formados em Educação Física e/ou Artes). Uma relação que

[6] Cf. relatório do projeto piloto (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, RELATÓRIO DO PROJETO PILOTO, 2004), que demonstra que se tratou de uma iniciativa entre professores da UFES e da SEME/PMV. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (2004) (Centro de Educação Física e Desportos/UFES) e César Pereira Cola (Centro de Educação/UFES) foram contratados como assessores.

envolve operações *táticas* e *estratégicas* dos sujeitos escolares. Consideramos, ao modo de Certeau (1994), que a *estratégia* se refere ao instituído, às regras, às leis criadas para a organização escolar, às configurações conhecidas por todos, como o horário de planejamento e o horário da aula de Educação Física. Em relação, e não em oposição, são criados *usos táticos* que se desviam de modo sorrateiro das determinações, que se utilizam de suas brechas para criar novos modos de viver o cotidiano escolar.

As *táticas* não foram previamente planejadas ou plagiadas de outra instituição. Os sujeitos do CMEI *da Amizade* experimentavam cotidianamente suas aulas (com mais de um/a professor como referência para a turma) e seus planejamentos coletivos. Para discutir questões específicas, organizavam *taticamente* um agendamento mensal para cada turma e uma disposição diferenciada para atender às crianças na ausência dos seus/as professores/as. Assim, as crianças permaneciam nesses momentos com estagiárias, com auxiliares de serviços gerais e com outras turmas brincando no pátio ou assistindo a vídeos.

É possível pensar, planejar e praticar outra organização para a educação infantil que não se paute apenas em uma organização disciplinar, com horários pré-determinados para aulas específicas? Como aprender, ensinar e viver com crianças de zero a seis anos nessas instituições sem a determinação de conhecimentos estanques e fixos por áreas? Questões parecidas foram enfrentadas por Sayão (1997), ao buscar superar as amarras que limitam a inserção da Educação Física e de outras áreas na educação infantil.

Essas questões tencionavam a estrutura do ano 2005, que buscava articular os planejamentos e as ações entre professoras regentes e especialistas. Também viabilizaram a construção de um projeto coletivo que buscou uma aproximação com a cultura do bairro e permeou as ações das professoras regentes, como relata o professor P2:

> *Eu tentava agregar os conteúdos da Educação Física contextualizando com o que a professora fazia em sala de aula. O projeto e o seu nome foram decididos com as professoras. Ficou conhecido como Roda de brincadeiras, amigos e capoeira. O projeto permeou as ações das professoras regentes,*

> *especialmente das que participavam ativamente das aulas de Educação Física, que se mostravam mais envolvidas com o projeto, que aproveitavam as aulas de Educação Física para os momentos em sala de aula. A participação das professoras nas minhas aulas não era unânime, e as que não participavam não se mostravam tão motivadas com o projeto*.

Compreendemos, ao modo de Santos (2003), que tais articulações e práticas valorizam o diálogo entre os diferentes saberes e fazeres dos/as alunos/as, dos/as profissionais do CMEI e dos sujeitos da comunidade escolar, e podem contribuir para o enriquecimento de suas experiências. Santos (2003) ressalta que o *movimento heterológico*, ou seja, a relação heterogênea e plural entre diferentes formas de conhecimento (científicos, populares, escolares, acadêmicos, experienciais), pode originar uma nova racionalidade que, pela prudência, qualifique o conhecimento e se traduza em sabedoria de vida. A possibilidade de atribuir sentidos a esses conhecimentos, ressignificando-os, depende do potencial de articulação com os saberes considerados relevantes para um determinado grupo social, tais como as iniciativas praticadas no CMEI *da Amizade*.

De acordo com o professor P2, na integração permitida pelo formato do projeto piloto, tanto as professoras regentes aproveitavam as vivências da Educação Física para os momentos em sala de aula quanto o/a professor/a especialista conhecia outras experiências e possibilidades metodológicas para o seu trabalho. Mesmo considerando que essa relação não era vivida de modo homogêneo e com o mesmo entusiasmo por todos do grupo, considera que a experiência possibilitou novas *maneiras e artes de fazer* a sua prática (CERTEAU, 1994). Ou seja, permitiu que fossem construídos modos particulares de *uso* a partir do diálogo entre profissionais com diferentes formações e experiências, para além das escolares.

Ao fim de 2005, foi criado um polêmico cargo no quadro permanente do magistério municipal, o de *Professor B Dinamizador*. Conforme a Descrição de Cargos no Edital do *Concurso 01/2005*, o professor dinamizador, com atuação no âmbito da Educação infantil, deveria possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física *ou* Licenciatura Plena em Educação Artística.

Os/as professores/as especialistas com alguma dessas formações teriam uma atuação diferenciada, tanto com relação a atribuição pedagógica; uma vez que seriam responsáveis pelo trabalho com as duas práticas pedagógicas, Educação Física e Artes Visuais; quanto pelo regime de trabalho, que possuía 40h semanais. Deveriam atender aos dois turnos, matutino e vespertino, e suas aulas deveriam acontecer, obrigatoriamente, no momento dos planejamentos dos/as professores/as regentes, conforme atribuições descritas na Lei n. 6.443.

Seus momentos de planejamentos localizavam-se em tempos marginais, como os 20 ou 30 minutos iniciais ou finais da jornada diária, período de tumulto, geralmente utilizado como tolerância para entrada e saída das crianças, ou para reuniões com os/as profissionais do CMEI. Essa organização limitava tanto a sistematização do seu trabalho quanto a relação com os demais sujeitos da escola.

Os dinamizadores também seriam responsáveis por substituir os/as professores/as regentes nos momentos de licença ou em caso de alguma falta, o que desvalorizava pedagogicamente a especificidade do seu trabalho e legalmente a disposição do cargo. Alguns termos pejorativos acompanham a trajetória do cargo *professor dinamizador*, como *professor desanimador*, fazendo alusão às suas condições de trabalho.

Essa questão motivou muitas polêmicas: se, por um lado, os professores dinamizadores apontam que o cargo não reúne condições dignas para a realização de um trabalho de qualidade com as crianças, por outro lado, são responsabilizados por ter tido conhecimento dessas disposições no momento da realização do concurso público. Em entrevista, o professor P2, que trabalhou no projeto piloto (2005) e também como dinamizador (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006a) no CMEI *da Amizade*, revela as diferenças mais significativas desses cargos:

> *Em 2006, a proposta de trabalho foi outra. Apesar de ser na mesma instituição e com, basicamente, os mesmos profissionais, a concepção de trabalho foi muito diferente.* ***Os dinamizadores são responsáveis pelas ausências****. O nosso planejamento individual acontece de acordo com as brechas*

> *dos planejamentos das professoras regentes* [...]. *Ainda tento me aproximar dos trabalhos das professoras regentes, mas está mais difícil por conta da carga horária estabelecida pela SEME. Isso causou um embate e um relacionamento difícil com o CTA. Não podemos nem participar dos estudos diários por causa dessa carga horária de aula* (PROFESSOR P2, grifo nosso).

Se a participação da Educação Física na distribuição dos tempos no CMEIs está associada ao momento necessário para o planejamento ou ausência (licenças médias, prêmio incentivo, imprevistos) das professoras regentes, podemos questionar: para que ou para quem serve a Educação Física na educação infantil na SEME/PMV? Sobre qual concepção de conhecimento e de educação infantil se torna pertinente o trabalho de professores com diferentes formações, se o planejamento e a discussão coletiva a respeito das crianças e de suas práticas não se mostram relevantes? Que concepção de infância permite justificar um trabalho no qual as necessidades infantis são sempre subjugadas em relação às necessidades de organização dos adultos?

Uma fonte importante para a análise da tensão vivida nas instituições foi a carta construída pelos professores dinamizadores para os profissionais da educação do município de Vitória, ES (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2007a, p. 3), intitulada *Diálogos e contradições na educação infantil: Arte e Educação Física na PMV – 'Dinamizadores em luta'*. Esse documento permitiu compreender algumas agruras vivenciadas por essa categoria. O desabafo na carta também revela dados significativos dos últimos concursos públicos realizados em 2006 e 2007:

> [...] 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 um formato um pouco diferente, influenciado pelos embates entre os dinamizadores concursados pelo Edital 01/2005 e pelas deliberações da PMV, o concurso seguinte (Edital PMV n. 002/2006a) previa vagas para professores dinamizadores de Educação Física *e* de Artes, em respeito às suas especificidades. As novas configurações para esse cargo trazem indícios de como as questões localmente produzidas, como as polêmicas vivenciadas nos CMEIs, também tensionam a rede de saberes, fazeres e poderes de outros âmbitos, como na PMV, influenciando outras determinações para os concursos públicos e para os cargos.

Esses efeitos das redes produzidas nas escolas nos mostram que elas não estão isoladas da Secretaria Municipal de Educação. Tampouco podem ser avaliadas dicotomicamente, como se as operações estratégicas se localizassem sobre a SEME (como um poder central) e as táticas sobre as escolas (como instituições periféricas). As relações são dinâmicas, com interferência mútua e ambas se modificam permanentemente nesse tensionamento.

No CMEI *da Amizade*, duas professoras dinamizadoras de Educação Física, P3 e P4, construíram sua primeira experiência no trabalho com Educação Infantil em 2007[7]. As relações estabelecidas com elas e com as demais profissionais da instituição nos impulsionaram a pesquisar *com* o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007). Não fomos a campo com um roteiro previamente estabelecido. Estar com as professoras em suas aulas, planejamentos, recreios e outros *entremomentos* foi a nossa *tática*.

Nossa postura consistia em problematizar as situações vividas com os sujeitos escolares, escutá-los, viver esse *espaçotempo* com eles, conhecer suas demandas cotidianas, compreender a trama que constitui um currículo que é vivido para além das prescrições curriculares e dos programas institucionais. Nesse envolvimento, percebíamos que as práticas cotidianas ultrapassavam o discurso das professoras, as entrevistas concedidas, os grupos focais problematizados. Estávamos impregnados pela condição que esses sujeitos viviam no CMEI.

[7] O processo de investigação e intervenção das práticas no CMEI ocorreu entre março e setembro de 2007 no turno matutino, entre 7h e 12h.

Foi por meio dessas relações que percebemos como as professoras P3 e P4 se organizavam no CMEI. Em regime de 40h, 32h deveriam ser destinadas às aulas de 50 min, e o restante ficava para planejamento individual. A carga horária das professoras especialistas era pouco flexível, visto que precisava ser a mesma para os turnos matutino e vespertino, a fim de atender às crianças no momento de planejamento dos/as professores/as regentes.

Nesse ano, os/as professores/as conquistaram como direito três planejamentos (PLs) de 50 min (2h30 ao todo). Para algumas das 12 turmas da instituição, os PLs eram organizados de forma ininterrupta. Para outras, os planejamentos das regentes/aulas das dinamizadoras organizavam-se com a metade desse tempo (1h15), em dois dias diferentes. Os horários das dinamizadoras foram construídos para que atendessem, ao mesmo tempo, aos mesmos grupos etários. Por exemplo, enquanto a professora dinamizadora P1 estivesse com Jardim II A, a professora dinamizadora P2 estaria com Jardim II B. Essa foi uma *tática* das pedagogas, responsáveis pela organização do horário escolar, para potencializar o trabalho coletivo tanto das professoras regentes quanto das professoras dinamizadoras.

Se, por um lado, os planejamentos compartilhados entre as professoras regentes e entre as professoras especialistas se revelaram espaços *taticamente* importantes para a movimentação de suas ações, a estrutura que privilegia apenas a articulação entre professoras com a mesma formação contribuiu para o fortalecimento de dois grupos diferentes, que mantinham pouca relação entre si. Estreitavam relações em momentos restritos, como o início e final da aula de Educação Física, ou por intermédio das pedagogas.

A relação entre os/as profissionais na educação infantil

Muito tem sido discutido a respeito do trabalho de professores/as especialistas na educação infantil, tanto por autores da área da Educação

(CERISARA, 2003; KRAMER, 1998; KUHLMANN Jr., 2003; ROCHA, 1999) quanto da Educação Física (AYOUB, 2001, 2005; SAYÃO, 1997, 2002). Uma das maiores preocupações refere-se ao risco de uma organização disposta em disciplinas se constituir numa abordagem que fragmenta o modo de tratar o conhecimento e a forma de trabalhar com crianças.

Uma análise da estrutura curricular da Educação Infantil permite perceber que a fragmentação desse trabalho não ocorre apenas com a presença de professores especialistas. A própria organização das instituições é construída com base em fragmentações, em uma rotina[8] 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 na organização por meio de rotinas, não conseguimos identificar nenhuma estrutura em que a Educação Física se materializasse em um formato diferente do modelo *disciplinar*. Mas, como pensar em aulas coletivas, quando tudo o que queremos, em alguns momentos, é beber água, conversar, deixar as crianças brincando no pátio, permitir que elas criem suas brincadeiras? E por que não? Porque o trabalho na Educação Infantil precisa funcionar, dar conta de leitura, escrita, matemática e outras coisas consideradas mais importantes. Nada de ócio, fruição, criação. As crianças não têm tempo para isso!

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 prejudiciais por parte das

[8] 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.

prescrições educacionais em âmbito federal (pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil)[9] (RCNEI), municipal (nas prescrições da Secretaria de Educação) (SEME) ou local (nos CMEIs).

Embora muito tenha sido discutido sobre a pertinência de professores especialistas na educação infantil, não encontramos estudos que se dedicassem a compreender os efeitos produzidos na complexa relação estabelecida entre esses profissionais.

Quanto a essa investigação, as práticas materializadas no CMEI *da Amizade* tendem a indicar que esse é um *espaçotempo* de permanente conflito. Ao mesmo tempo em que redes de coletividade e solidariedade são produzidas cotidianamente, também não podemos negar que esse movimento é permeado por relações de poder. Uma disputa, às vezes velada, identificamos nas mostras culturais e nos cartazes pregados nos corredores. Trabalhos belíssimos foram expostos. Em muitos, a participação da criança era pouco permitida, para garantir o belo padrão adulto.

Ao acompanhar as práticas cotidianas das professoras dinamizadoras P3 e P4, foi possível perceber certa resistência em realizar aproximações com as professoras regentes. As professoras entendem que, quando são solicitadas a participar de um projeto de sala pelas professoras regentes, a relação parece ser de apoio e não de integração do trabalho pedagógico. Não são pensadas ações coletivas e sim ações para complementar um projeto específico, o que é pouco enriquecedor. Dessa forma, a participação das especialistas materializa-se como um acessório ao trabalho das regentes.

> *Eu acho que a gente tem que ter um projeto diferenciado, porque senão nossa função vai ser ajudar as outras professoras, como um apoio mesmo. E aí a gente vai perder a referência [...]. Na prática, as pessoas têm pouco diálogo* (PROFESSORA P3).

Essa situação também foi expressa pelo professor P2, quando afirma que, no seu caso, atitudes de resistência a iniciativas de projetos

[9] No RCNEI, as rotinas caracterizam-se como uma estrutura que organiza o tempo didático de acordo com as seguintes modalidades: atividades permanentes, sequenciação e projetos de trabalho.

coletivos eram mobilizadas por algumas professoras regentes. Proposta diferenciada implica outro projeto? A ampliação de linguagens e experiências precisa estar desvinculada dos demais trabalhos? Quais nós, afecções e movimentos estavam negociados nessas questões?

Essas considerações buscam indicar a complexidade que permeia a rede de relações e práticas das profissionais do CMEI *da Amizade*, o que certamente é possível ser percebido em outras instituições de Educação Infantil e em outros segmentos da Educação. São diferentes movimentos, heterogêneos e plurais, que não se definem apenas pela formação inicial dos/as profissionais. As aproximações, disputas e resistências revelam diferentes concepções de educação e de conhecimento que são negociadas nessas instituições.

Acompanhar as práticas cotidianas do CMEI *da Amizade* também nos levou a compreender que o trabalho da Educação Física exige novas problematizações, tais como: quais formas de inserção dos/as professores/as especialistas podem ser construídas para além da organizada de forma disciplinar e da relação condicionada aos planejamentos dos/as professores/as regentes de classe?

Também permitiu compreender distintas *maneiras de fazer* e *artes de realizar* (CERTEAU, 1994) a prática pedagógica da Educação Física, de acordo com os contornos criados pela SEME (PROEMV, projeto piloto, dinamizador). Percebemos mais continuidades do que descontinuidades, uma vez que, embora exista uma mudança na caracterização do cargo, os/as profissionais são considerados/as, na comunidade escolar, como professores/as de Educação Física e também se reconhecem assim. A respeito dos fazeres e saberes desses/as profissionais, as brincadeiras, os jogos e a ludicidade são características recorrentes. Avaliam que sua prática pedagógica tem se mostrado determinante pela comunidade escolar para a permanência do cargo na Rede Municipal de Ensino.

Ao fim de 2007, os/as professores/as dinamizadores conquistaram o direito de optar pela redução de sua carga horária semanal de 40h para 25h. Ainda nesse ano, outro concurso público foi realizado, reservando vagas para professores/as dinamizadores de Artes e de Educação Física, com alternativas

quanto ao regime de trabalho, 25h ou 40h (Edital 010/2007b). Parte dos/as dinamizadores/as que reduziram sua carga horária prestou novo concurso e atualmente possui duas cadeiras como professores/as dinamizadores.

A quantidade de planejamentos semanais também sofreu mudanças. Em 2008, os/as professores/as, tanto regentes de classe quanto dinamizadores, conquistaram como direito quatro planejamentos semanais. Em 2009, esse número ampliou-se para cinco. Os/as dinamizadores ainda não conseguiram se reunir em outros espaços, para além dos CMEIs, uma vez que as Formações por área se encontram em processo de reformulação.

Atualmente, outras questões permeiam as práticas cotidianas desses sujeitos, como a novas organizações que as instituições deverão conformar para atender às demandas federais, como o ensino fundamental de nove anos e o ensino obrigatório a partir dos 4 anos de idade.

Considerações finais

A perspectiva política que assume um otimismo para a escola busca se contrapor ao discurso fatalista que circula na mídia, no senso comum e em algumas produções acadêmicas, que afirmam o cotidiano escolar como repetição e a escola como um lugar em vias de acabar. Ao acompanhar algumas histórias de professores de Educação Física da educação infantil em Vitória e viver com duas professoras outras muitas situações, pudemos perceber como as configurações dos cargos buscavam tensionar outra condição para a instituição e para os professores especialistas. Contudo, mesmo como professores dinamizadores ou do PROEMV, os docentes se reconheciam como especialistas. Para além da determinação estrategicamente prevista para esses cargos, os praticantes anônimos reinventavam sua condição nas instituições.

Mergulhar com os sentidos atentos nessa *rede* também permitiu compreender que a inserção da Educação Física não foi sempre pensada numa dimensão de trabalho colaborativo entre profissionais e crianças. As tarefas a serem cumpridas ganham evidência em razão das relações

e experiências que poderiam ser vividas. Cumprir os projetos, rotinas e horários geralmente se torna preponderante.

Essas e outras questões nos obrigam a colocar o modelo escolar em análise. Sinalizamos o exercício de buscar formas *não disciplinares*, que rompam com o isolamento profissional, promovam outras relações com profissionais e novas experiências com as crianças. Discutir nos CMEIs um novo modo de sistematização, que não aprisione os/as professores/as em seus campos de trabalho, tem como objetivo violar a lógica hegemônica.

Por meio de uma crítica aos modelos cristalizados de conceber a educação de crianças e a relação entre as profissionais, inferimos a necessidade de novos espaços de discussão e ação para novos modos de produção de conhecimento e de experiências nos espaços escolares, que considerem adultos e crianças. Assim como nos sugere Santos (2004, p. 814), "[...] a possibilidade de um futuro melhor não está num futuro distante, mas na reinvenção do presente".

Compreendemos, também, que a inserção do/a professor/a de Educação Física se faz relevante pela oportunidade pedagógica e política de promover experiências para crianças e adultos, com profissionais de diferentes formações, saberes e fazeres. Nesse caso, quem mais se interessa pelo trato pedagógico com a linguagem corporal é o/a professor/a de Educação Física. É quem aborda essa linguagem numa relação com a experimentação, o desafio, a possibilidade de vencer limites, o medo, a insegurança, a vergonha, a exibição e as sensações na experiência com habilidades motoras, jogos, brincadeiras, danças, lutas, atividades cênicas e em outras práticas que exigem maior expressão ou movimentação corporal. Esse profissional possui formação específica para essa atuação no âmbito da Licenciatura Plena, salvo todas as limitações que a formação superior resguarda.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-27.

ANDRADE FILHO, N. F. **Educação física para educação infantil de Vitória**: relatório do projeto piloto. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação, 2004.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.

BARBOSA, M. C. S. 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**... Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/gt7-anped.html>. Acesso em: 3 abr. 2007.

BATISTA, R. 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**... Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/gt7anped.html>. Acesso em: 3 abr. 2007.

BRASIL. Decreto-Lei n. 6.443, de 27 de Abril de 1944. Prorroga por 90 dias a vigência do Decreto-Lei n. 6.198, de 13 de janeiro do corrente ano. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 abr. 1944. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6443-27-abril-1944-452658-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003. p. 19-50.

CERTEAU, M. 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". Petrópolis: Vozes, 2007. Texto original disponibilizado aos profissionais da educação do município de Vitória.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 91-108.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 19-41, 1998.

KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003. p. 51-66.

NUNES, K. R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV n. 001/1990**. Primeiro concurso público para o magistério (Professor A, Professor B, Especialistas). Vitória: Prefeitura Municipal, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ficha de desempenho do bebê**. Vitória: Prefeitura Municipal, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Berçário**. Vitória: Prefeitura Municipal, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Primeiros Passos**. Vitória: Prefeitura Municipal, 1996a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV n. 17/1996**. Remoção para professores de ensino "B" em regência de classe (MAPB), Vitória: Prefeitura Municipal, 1996b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Programa de Educação Multicultural de Vitória – PROEMV (Documento preliminar)**. Vitória: Prefeitura Municipal, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Programa de Educação Multicultural de Vitória – PROEMV (Projeto de assessoramento)**. Vitória: Prefeitura Municipal, 2004-2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV n. 64/2004**. Processo seletivo simplificado para professor de ensino "B" – Educação Física – Educação Artística – Projeto piloto para atuar na Educação Infantil em regime de trabalho de 25 horas semanais. Vitória: Prefeitura Municipal, 2004a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de educação infantil. **Projeto de implantação das disciplinas educação física e artes visuais na proposta de educação infantil do sistema de educação básica de Vitória**. Vitória: Prefeitura Municipal, 2004b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV n. 001/2005**. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de Professor de Educação Infantil – Professor B – Dinamizador. Vitória: Prefeitura Municipal, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV n. 002/2006**. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de Professor B Dinamizador de Educação Artística na Educação Infantil, Professor B Dinamizador de Educação Física na Educação Infantil. Vitória: Prefeitura Municipal, 2006a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**: um outro olhar. Vitória: Multiplicidade; Prefeitura Municipal, 2006b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada**. Vitória: Prefeitura Municipal, 2007a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV n. 010/2007**. Concurso público de provas e títulos para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva no cargo de Professor de Educação Básica III (PEB III) e de Professor de Educação Básica III (PEB III) – Dinamizador. Vitória: Prefeitura Municipal, 2007b.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SAYÃO, D. T. 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.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e educação infantil. In: VAZ, A. F. 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.

SILVA, T. T. Introdução. In: GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido: 19/08/2011
Received: 08/19/2011

Aprovado: 27/11/2011
Approved: 11/27/2011