



**SABERESFAZERES PRATICADOS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: ESPAÇOSTEMPOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PRACTICED KNOWLEDGEMAKINGS IN THE CURRICULLUM AND
CONTINUOUS TRAINING: SPACETIMES LIVED IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

FERREIRA NETO, Amarílio

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFES

Pesquisador do PROTEORIA

e-mail: amarilio@proteoria.org

NUNES, Kezia Rodrigues

Mestre em Educação. Professora do Centro de Educação/UFES

Pesquisadora do PROTEORIA e do NUPEC3

e-mail: keziaxe@gmail.com





RESUMO

O objetivo do texto consiste em discutir o modo como a Formação Continuada é vivida no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória/ES. Tratamos da relação discutida especialmente com as professoras, pedagogas e diretora da instituição. A proposta teórico-metodológica considerou a metáfora do conhecimento tecido em *redes* (ALVES, 2008; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2008) como potência para problematizar e analisar o Currículo e a Formação Continuada em suas interações, saberes, fazeres e poderes. Envolve, ainda, a relação entre *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 1994), discutindo sua complementaridade com a noção de *lugares* e *espaços* (CERTEAU, 1994) praticados no currículo do CMEI. Problematisa, por meio de exercícios da hermenêutica (SANTOS, 2003), os usos da Formação Continuada e os sentidos atribuídos aos espaços de discussão coletiva. Na pesquisa *com* o cotidiano (FERRAÇO, 2007), utiliza entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos, diário de campo e outros movimentos metodológicos. A relevância deste estudo consiste na discussão da Formação Continuada como potência para analisar o Currículo como redes de conhecimento (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008). Compreende que a problematização de outras possibilidades de organização para a escola não é concebida como análise do modelo escolar, individualizado e de produção acelerada, mas de outras demandas de trabalho. Contudo, interessa-nos mais percorrer os processos curriculares cotidianos do que fixar compreensões.

Palavras chave: Educação Infantil-Currículo-Formação Continuada.

ABSTRACT

The purpose of the paper is to discuss how the Continuous Training is experienced in the everyday of a Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) in Vitória, ES. We dealt with the relationship discussed especially with teachers, pedagogues and principal of the institution. The theoretical and methodological proposal considered the metaphor of knowledge constructed in networks (ALVES, 2008; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2008) as the potency to discuss and analyze the Curriculum and Continuous Training in their interactions, knowledge, makings and potentiality. It also entails the relationship between strategies and tactics (CERTEAU, 1994), discussing its complementarities with the notion of places and spaces (CERTEAU, 1994) charged in the curriculum of the CMEI. Searches, through exercise of hermeneutics (SANTOS 2003), the uses of Continuous Training and the meanings attached to spaces of collective discussion. In research with the everyday (FERRAÇO, 2007) uses semi-structured interviews, focus groups, participant observation, photographic registries, field logs and other method movements. The relevance of this study consists in the discussion of Continuous Training as the potentiality to review the curriculum as knowledge networks (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008). Understands that the questioning of other possibilities of organizing the school is not designed as analysis of the scholar model, individualized and with accelerated production, but of other work demands. However, we are more interested in go through the processes of everyday curriculum than in the establishment of understandings.

Keywords: Early Childhood Education- Curricullum- Continuous Training.





1. INTRODUÇÃO

Na primeira visita ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) *da Amizade*, percebemos que o Corpo Técnico-Administrativo (CTA, lê-se diretora e pedagogas) havia planejado uma organização diferenciada em relação à Formação Continuada na escola. Era o primeiro encontro do ano letivo de 2007, momento em que apenas as profissionais estavam reunidas: professoras, pedagogas, diretora, secretárias, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais (ASGs), todas no refeitório da instituição. O motivo principal dessa reunião era a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP). A proposta do CTA era que o PPP fosse organizado a partir de um relato de experiências vividas com as professoras, as crianças e as famílias.

Mas e o referencial teórico? Qual teoria embasava o PPP? Discutiram apenas que cada professora seria responsável pelo preparo de um dos seus tópicos a partir de seus conhecimentos e práticas. As relações vividas cotidianamente é que interessavam ser registradas nesse documento.

Essa proposta e outros indícios determinaram a escolha do CMEI *da Amizade* como lócus de uma pesquisa que aborda a constituição da Educação Física na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Ensino de Vitória/ES (SEME).ⁱ Foi utilizado um nome fictício para identificar essa instituição, localizada no bairro São Pedro.

Nos limites deste texto, nosso objetivo consiste em discutir o modo como os *espaçostempos*ⁱⁱ de Formação Continuada são vividos no cotidiano desse CMEI, especialmente com as professoras, pedagogas e diretora da instituição. A relação de envolvimento estabelecida com os sujeitos do turno matutino na pesquisa *com o cotidiano* (FERRAÇO, 2007) potencializou a produção de discussões, planejamentos, propostas de trabalho, práticas pedagógicas, afetos, de muitos dados para essa pesquisa. A fim de não nos perdermos nesse turbilhão de possibilidades, utilizamos entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Coube-nos problematizar: quais os *espaçostempos* institucionalizados para a discussão coletiva na escola e quais os usos e sentidos a eles atribuídos? Como o Currículo é concebido pelas profissionais?





A relevância deste estudo consiste na discussão da Formação Continuada como potência para analisar o Currículo como redes de conhecimento (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008). Coloca em análise o modelo escolar a fim de ampliar possibilidades de interpretações e aventar uma pluralidade de significados a partir das relações vividas na cotidianidade de seus *espaçotempos*. Interessa-nos mais percorrer os processos curriculares cotidianos do que fixar compreensões.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

As relações estabelecidas em campo nos impulsionaram a pesquisar *com* o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007), problematizando as situações vividas com os sujeitos que praticam esse lugar. Com a pesquisa, “[...] buscamos escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e *com* eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000), voltadas para a ‘formação continuada’ e o ‘currículo’, tendo como protagonistas os *sujeitos que praticam a realidade* (CERTEAU, 1994)” (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Em complementariedade a pesquisa *com* o cotidiano escolar, ampliamos a noção de Currículo como um documento e de Formação Continuada como espaço preparado *para* os professores. Resistimos a essas concepções por compreender que as relações vividas cotidianamente encharcam de outros sentidos cada um desses termos, impedem a compreensão de um controle dos seus significados, de uma determinação fixada de seus campos discursivos.

Em nossas análises, currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán, pressupõe *a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados*. 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 (FERRAÇO, 2007, p. 75).

A proposta teórico-metodológica de análise considerou a metáfora do conhecimento tecido em *redes* (ALVES, 2008; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2008) como potência para





problematizar o Currículo e a Formação Continuada. A imagem da rede expressa uma tessitura complexa composta por saberes, fazeres, poderes, sujeitos e instituições que permeiam *espaçostempos* coletivos de formação institucionalizada. A trama de sua tessitura; às vezes embolada, com fios frouxos e esgarçados, com nós tensos e difíceis de decifrar, em constante tensionamento; trata das relações que vivemos cotidianamente na escola.

Com Certeau (1994), analisamos a relação entre *estratégias* e *táticas*, discutindo sua complementaridade com a noção de *lugares* e *espaços* praticados no currículo do CMEI *da Amizade*. Por meio de exercícios da hermenêutica (SANTOS, 2003), problematizamos os sentidos atribuídos aos espaços de discussão coletiva, por compreender a potencialidade de *movimentos heterológicos* de reflexão para colocar em análise o modelo escolar e pensar coletivamente novas possibilidades.

Para compreender os *usos táticos* praticados pelas profissionais, consideramos pertinente conhecer também as *estratégias* que tencionam essa movimentação. Assim como outros autores do campo do currículo (OLIVEIRA, 2007, 2008; CARVALHO, 2009), consideramos, ao modo de Certeau (1994) que a *estratégia* refere-se ao instituído, às regras e leis criadas para a organização escolar, às configurações conhecidas por todos, como os horários de planejamento, a rotina escolar 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.

Se as regras são organizadas *estrategicamente*, as *táticas* representam a capacidade de desviar, contornar ou burlar. Tanto a relação entre *estratégia* e *tática* como a distinção entre *espaços* e *lugares*, propostas por Certeau (1994), ajudam-nos a perceber como as operações escolares são produzidas e como os sujeitos agem nas fissuras causadas pela sua resistência. O *lugar* é organizado por uma série de *estratégias* que definem o que é próprio ou instituído, manipuladas por relações de poder. Nessa relação, o *espaço* é identificado pelas operações *táticas*, pelas práticas materializadas e por movimentos que fogem ao controle.

Potencializamos a discussão a respeito das *táticas* criativas praticadas nos *espaçostempos* cotidianos do CMEI *da Amizade* a partir da crítica de Santos (2003, 2004) sobre o modo moderno exclusivista e autossuficiente de conceber a humanidade e a natureza





ao privilegiar uma forma única de organizar, conhecer e viver, que desqualifica outros saberes e fazeres, considerados como alternativos. A crítica do autor não se refere aos conhecimentos produzidos e às conquistas alcançadas, mas aos objetivos e fins da ciência. Esforça-se para aventar uma forma menos hierárquica de conceber o conhecimento, de modo que outros possam ser produzidos pela valorização daquilo que antes poderia ser julgado como uma produção menor ou descartável. Santos (2003, 2004) não antagoniza saberes científicos e não científicos, mas busca uma razoabilidade entre diferentes compreensões sobre a vida.

Por meio de exercícios da hermenêutica, Santos (2003) discute a importância de *movimentos heterológicos*, ou seja, de *espaçostempos* que privilegiem e valorizem diferentes vozes, heterogêneas e plurais: científicas, populares, escolares, acadêmicas, experienciais. Ao superar a perspectiva dialógica, os *movimentos heterológicos* privilegiam diferentes formas de *interpretarpraticar*, que possam promover coletivamente alternativas locais, no contexto onde se inserem, e originar novas racionalidades que, pela prudência, qualifiquem o conhecimento e se traduzam em sabedoria de vida. O conhecimento prudente para uma vida decente, discutido pelo autor, trata-se de uma convocação para o enfrentamento de outras possibilidades a partir de práticas e saberes considerados relevantes para um ou mais grupos e contextos sociais.

Problematizamos a valorização de outras formas de pensar e viver em sociedade que produzam menos desigualdades e hierarquias no plano econômico, social, cultural, ecológico, religioso, e na produção de nossas subjetividades. Assim, a ampliação tanto das práticas quanto do conhecimento, produzidos nas escolas, pode indicar outras formas de pensar a escolarização, de produzir outras compreensões, pela valorização de diferentes experiências, negociadas em meio ao conflito, ao consenso, mas não ao silêncio.

3. ESPAÇOSTEMPOS DE COLETIVIDADE: A FORMAÇÃO CONTINUADA E OUTROS NÓS NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Assim, estamos assumindo as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. Também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos (FERRAÇO, 2004, p. 79).





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.

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 assistentes de serviços gerais, cinco cozinheiras, quatro agentes de segurança, além de uma profissional especialista no trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

A pesquisa *com* o cotidiano (FERRAÇO, 2007) foi a nossa estratégia para nos aproximar dessas pessoas, no período entre março e setembro de 2007. Com relação às profissionais, foi com o envolvimento cotidiano que pudemos compreender seus modos de lidar com crianças pequenas, de trabalhar nesse *espaçotempo* do CMEI *da Amizade*, de atender as diversas demandas institucionais, de se locomover para outros lugares mantendo atenção ao horário do ônibus, de perceber diversos fios que compõem a trama de saberes, fazeres, poderes e afecções dos sujeitos dessa instituição. As profissionais consentiram tanto o desenvolvimento da pesquisa quanto a sua identificação. Contudo, optamos por preservar os sujeitos e a instituição com nomes fictícios.

Conhecer fios que delimitam a rotina vivenciada pelas profissionais nos possibilita problematizar o lugar escolar, o que é instituído, bem como os *espaçotempos* negociados na Educação Infantil. Para além do que foi reservado como lugar de padronização e reprodução, interessa-nos conhecer o que é produzido criativamente, como a vida se reinventa na escola. A escolha da pesquisa *com* o cotidiano é uma opção política de reconhecimento dos diversos sentidos que existem nas escolas, que são produzidos por seus sujeitos, embora nem sempre ganhem espaço nas produções acadêmicas e nos discursos sobre a escola.





Destacamos, nessa rede de sentidos e *saberes-fazer*es, alguns nós ou temas e problematizamos outros discursos que mesmo recorrentes nas escolas possam parecer invisíveis ao debate acadêmico sobre ela ou, como diria Santos (2008), possam ter sido produzidos como não existentes. O autor discute que a produção social destas ausências resulta na subtração ou no desperdício das experiências e das opções que estão em curso no mundo. De modo inverso, “tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política (SANTOS, 2004, p. 789)”.

Começamos por identificar o que é instituído no *Programa de Formação Continuada* (2007) da SEME, que coordenou, no ano 2007, formações por área de conhecimento/eixos temáticos, fóruns, congressos e seminários. Contudo, dedicamos atenção a alguns *lugares* institucionalizados para esse propósito no CMEI a fim de perceber os *usos* vivenciados pelos sujeitos escolares na tessitura dessa rede curricular.

3.1 Planejamentos (PL): o que nos apontam os usos desse espaço-tempo?

Um dos nós dessa rede é o planejamento, momento garantido por Lei em três períodos de 50 minutos. No CMEI *da Amizade*, era composto por tempos ininterruptos (totalizando 2h30min) ou em dois momentos semanais (1h15min). Geralmente, reuniam-se as professoras que lecionavam para os mesmos grupos etários (por exemplo, a professora do Jardim II A com a professora do Jardim II B). Parte desse encontro (50min) era realizado com a presença de uma das pedagogas. No momento dos planejamentos das professoras regentes de classe, as crianças permaneciam com as professoras de Educação Física, que também optaram por realizar práticas coletivas nas aulas, reunindo suas turmas, e nos planejamentos, de forma conjunta.

Aos fios dessa trama foram empregados diversos *usos* pelas profissionais. A pesquisa *com* o cotidiano nos levou a ampliar o conceito de planejamento, uma vez que ele significava: organizar as atividades a serem realizadas, pesquisar em livros e na internet, desabafar sobre situações inusitadas vivenciadas com as crianças, discutir sobre a dificuldade em cumprir com todos os projetos que permeavam a rotina da instituição, organizar o material produzido pelas





crianças para exposição, trocar experiências pessoais, respirar um pouco, descansar das atividades com as crianças, poder tomar água e café, ir ao banheiro, buscar possibilidades criativas de propostas de trabalho, conversar, entre outras.

Embolavam-se questões profissionais com outras demandas vivenciadas pelas professoras, não necessariamente sobre as crianças e o CMEI. Nos *espaçotempos* praticados no planejamento, pudemos perceber uma grande mobilização das professoras em torno daquilo que chamamos de trabalho coletivo, em que se tensionam, angústias, soluções, desabafos, ou seja, uma negociação permanentemente construída. As experiências cotidianas dos sujeitos escolares mergulham os termos em um mar de possibilidades e experiências (FERRAÇO, 2008), o que contribui para pensarmos a escola como *espaçotempo* de trabalho, de estudo e de vida (FERRAÇO, 2004, 2005).

Ao percebermos que o trabalho entre professoras com a mesma formação se mostrou enriquecedor, problematizamos com as praticantes escolares a possibilidade de outros encontros, de novos nós, de uma tessitura com profissionais de diferentes especialidades. A proposta objetivava problematizar a incompletude de nossos saberes e buscar outras formas de conhecimento, num exercício de superar nossa ignorância particular, uma vez 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).

Assim como propõe Santos (2004), discutimos sobre a criação de *espaçostempos* que possibilitassem o conhecimento e a valorização da inesgotável experiência social que está em curso nas instituições educativas, a fim de evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos atualmente. Juntas, poderíamos discutir sobre possibilidades vivenciadas por outras instituições, sobre estratégias políticas de valorização profissional, sobre experiências pedagógicas, sobre nossa profissão, sobre as crianças, sobre a vida.





Algumas professoras regentes lembraram que, em 2005, em um outro formato conhecido como projeto piloto,ⁱⁱⁱ a instituição se organizou com o intuito de estreitar relações entre regentes e especialistas, assim como revelam em um grupo focal (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 quer ter 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 PBIII1).

Nos grupos focais, as professoras regentes relatam 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. Como assim? Como não colocar em análise esse modelo de produção individualizado e acelerado? Que Currículo vivido é esse que tem dificuldade de extrapolar uma formatação de conhecimento, tempo, espaço e controle, assim como discute Veiga-Neto (2002)? Aqui, o nó do planejamento coletivo se dá pela ausência de objetividade prática no cumprimento das funções específicas de cada profissional.

As professoras mostram-se mais preocupadas em não prejudicar os momentos de Planejamento compartilhado entre as professoras regentes, conquistados nesse ano. Planejar com as professoras de mesma formação garantia uma ampliação das possibilidades de intervenção do que lhes era específico, o trabalho com leitura, escrita e matemática.

No entanto, não estamos discutindo apenas aspectos de um projeto pedagógico de forma isolada, mas da organização escolar que obedece a uma lógica moderna (SANTOS, 2004), que formata os conhecimentos em disciplinas e isola as professoras em seus campos de trabalho. Um modo que trata cada funcionário funcionando com uma turma ou atividade na escola. O rodízio entre os profissionais dita o modo como cada um precisa ser eficiente no





que lhe cabe. Nessa lógica, porque precisaríamos de planejamentos coletivos com diferentes áreas? Porque resistir a essa eficiência?

Não interessa ampliar nossas experiências com outras áreas de conhecimento, importa fazer a minha parte. Não interessa como os colegas veem as crianças, importa o modo como estou interpretando. Quem é a criança? Não temos muito tempo para isso. Precisamos ensinar a ler/escrever/contar, desenvolver o projeto de sala, o projeto da escola, o projeto da SEME, o projeto da Saúde, o projeto de Trânsito, o projeto do Lixo.^{iv}

E se não temos tempo para discutir nossas experiências com os profissionais da nossa escola, quiçá com a comunidade escolar. Ao invés de uma experiência que potencialize a vida dos sujeitos, corremos o risco de privilegiar atividades isoladas em demandas específicas, como algumas pesquisas realizadas para a construção do PPP.

Quanto às professoras de Educação Física, essas ressaltaram que, dependendo da forma como o projeto for articulado na prática, acarretaria uma demanda muito maior de planejamentos e trabalhos. Para cada turma, uma temática, um planejamento e um projeto diferenciado. Só traria mais desgaste profissional. Aqui, o nó da coletividade se resume na sua operacionalização: as atividades pedagógicas em cada turma com diferentes faixas etárias. A problematização a respeito de outras formas de pensar as relações e a Educação Infantil parece chegar como mais uma demanda de trabalho, dentre as diversas atividades que permeavam o cotidiano escolar. Ao serem questionadas sobre o trabalho compartilhado com as professoras regentes, as professoras de Educação Física, em um grupo focal (22-5-2007), discutem:

- 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).





Outro nó demonstrado nessa discussão nos aponta que 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 e outras alarmadas com o risco de uma maior demanda de trabalho. Aqui a tensão se dá pela falta de uma experiência concreta que articulasse seus planejamentos, ações, expectativas e *saberesfazeres*. Constitui-se num elemento limitador a respeito da tomada de iniciativa por parte das professoras em estabelecer ricos diálogos interdisciplinares, que se operacionalizam para além da atividade em cada turma.

Contudo, percebemos que não se trata de uma característica apenas desta instituição, mas de um modo de organização de *espaçotempo* que não potencializa as ações coletivas, uma vez que, como discute Carvalho (2009, p. 35),

[...] vivemos em coletivos amedrontados, nos quais os laços sociais se desfazem: paradoxais coletivos sem laços sociais, nos quais o coletivo propriamente dito foi 'sequestrado', gerando uma epidemia de estados depressivos. Experimentamos, em nossos dias, todas as formas de diminuição da potencia dos indivíduos e dos coletivos. Tal diminuição não é apenas mero efeito colateral das políticas neoliberais, mas uma de suas obras principais, pois é preciso enfraquecer os indivíduos e os coletivos para melhor domina-los, para, mais facilmente submete-los à força do *Imperium*.

Compreendemos que a lógica disciplinar de organização e conhecimento além de contribuir para o desperdício das experiências interdisciplinares vivenciadas na instituição, valoriza a dinâmica monocultural voltando-se sempre para essa racionalidade, mesmo nos espaços de escolarização da pequena infância. Cada professor se responsabiliza por determinadas atribuições, o que enfraquece o trabalho compartilhado e a produção de novas formas de trabalhar e de viver a escola.

Essa problematização pretende expressar a importância do trabalho articulado de profissionais com diferentes formações, de outras formas de tecer o *espaçotempo* escolarizado, para a vivência de outras composições na Educação Infantil. 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 outras experiências 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* (SANTOS; 2004) se as ações não se mostrarem relevantes para os partícipes.

3.2 Estudos Diários ou “se vira nos trinta”

Trata-se de um nó difícil de desatar, de momentos destinados a planejamentos e estudos coletivos nos períodos finais do expediente de trabalho, entre 11h30min e 12h (para o turno matutino) e entre 17h30min e 18h (no turno vespertino). Tratou-se de uma determinação da SEME para que se cumprissem 5h diárias de trabalho na instituição. Para esses *espaçotempos* apertados – 30 minutos diários – foram utilizadas diferentes *maneiras de empregá-los* (CERTEAU, 1994). Ou seja, modos particulares de *uso* em cada instituição foram empregados cotidianamente, de acordo com o que os sujeitos pretendiam. Não se tratou apenas de um momento de estudos pelas professoras e pelo CTA. Também consistiu num momento para socializar informações bem como para discutir e organizar demandas cotidianas e semanais.

Ao acompanhar cotidianamente esse *espaçotempo* reconhecemos que embora ele possa ser considerado um momento interessante para reunir todo o grupo de profissionais, existe um nó que se caracteriza pelas limitações quanto a sua produtividade. Como considerar legítimo algo: que é instituído de forma imposta? Que acontece em curto tempo, enquanto as professoras ainda entregam as crianças para as famílias? Que ocorre quando o grupo já estava cansado do expediente de trabalho? Que se materializa em horário próximo ao almoço e num período de transição das profissionais de uma escola para outra? Presenciamos fios que tratam de estudo, discussão, reflexão, cansaço, silenciamento, fome, sono e pressa. Em algumas instituições da PMV, esse momento é conhecido como *se vira nos trinta*, em alusão a um quadro de um programa dominical da televisão brasileira, onde os participantes realizam diversas atividades em apenas 30 segundos.

3.3 Formação Continuada na Escola

Para cada unidade de ensino foram garantidos oito dias em calendário escolar, com o propósito de reunir na instituição seus profissionais por turnos ou num só grupo, com o intuito de discutir alguma proposta temática que potencializasse outras *estratégias* de trabalho. As





crianças eram dispensadas das atividades escolares, mas o trabalho das profissionais não diminuía. Outras demandas esgarçavam as relações tecidas nesses *espaçostempos* para além dos estudos, assim como em outra Formação Continuada no Estado do Espírito Santo (NUNES; FERREIRA NETO, 2008): momento de encontro, de conversas paralelas enquanto alguém apresentava, de poder falar das angústias e vitórias com determinada turma, de tratar da sua história de vida, de demonstrar sua formação acadêmica, de se abraçar, de falar do outro, de ouvir.

Para a Formação Continuada na escola, o CTA organizava material bibliográfico com uma semana de antecedência para que o grupo participasse efetivamente das discussões. Também eram preparados um lanche especial e uma dinâmica de grupo. Alguns encontros contaram com a exposição de um especialista na problematização e condução da proposta.

As ações da SEME em relação à Formação fazem parte de um programa que teve início em 2006. A Secretaria investiu no estudo dos temas Currículo, Avaliação e Projeto Político-Pedagógico e estabeleceu como demanda, para 2007, a construção do PPP das instituições de Educação Infantil. Depreende-se que a mobilização dessa instituição para cumprir com a elaboração do PPP não aconteceu de maneira descontextualizada ou apenas por necessidades organizacionais da escola. Faz parte de uma *rede* de influências de determinações recíprocas, internas e externas à instituição, em particular, e ao sistema educativo, num outro âmbito.

A *tática* das *praticantes* consistiu em uma organização prévia, a fim de construir e registrar as experiências do ano letivo de 2007 de modo organizado para cumprir também uma determinação da Secretaria de Educação. A escolha de cada tópico foi realizada coletivamente pelas professoras, tendo como critério a faixa etária de cada turma para a construção do PPP.

Às professoras do Berçário I e Berçário II, coube o eixo que trata do espaço físico da instituição (espaços disponíveis; destinação; condições do prédio; manutenção; condições de limpeza; adequação). Às professoras do Maternal e do Jardim I coube o eixo que trata sobre 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). Às professoras do Jardim II coube a caracterização dos alunos e





suas famílias (faixa etária dos alunos; distribuição do número dos alunos por sexo; bairro de procedência dos alunos; escolaridade dos pais; levantamento dos problemas e necessidades). Às professoras do Pré, coube o diagnóstico da realidade da escola (aracterização da comunidade onde está inserida a escola, sua cultura, contexto socioeconômico, modo de vida, etc.).

Se virando nos trinta e nos oito encontros de Formação Continuada, as praticantes discutiram diferentes temáticas em 2007: sexualidade, agressividade, relações étnico-raciais, educação ambiental, cuidar e educar, relações interpessoais e a história do bairro São Pedro. A eleição dos estudos também extrapolava a dinâmica da instituição, uma vez que as discussões foram potentes para as redes de relações vividas também fora da escola.

Assim, a construção do PPP era tencionada por características tradicionais, críticas e pós-críticas do campo das teorizações curriculares, assim como discute Silva (2002). Consideramos que na metáfora do *currículo em rede* todas essas propostas e teorias estão condicionadas em fios e nós, permanentemente tensionados.

Inferimos, desse modo, uma impossibilidade de identificar a escola apenas a partir de uma dessas teorizações, uma vez que a elaboração do PPP se interessou: por formas eficientes de lidar com os sujeitos no *espaçotempo* escolarizado; pela valorização de questões culturais não-hegemônicas; por questões relacionadas à estrutura física, econômica, cultural e social; pela discussão de um projeto de homem, sociedade e trabalho a partir da região na qual se inserem; ou seja, espaços de conformação, problematização e de projeção. Também percebemos uma tentativa de ampliar a compreensão dos/as praticantes numa complexa articulação *prácticateóricoprática*, que envolve os *saberesfazeres* do trabalho com as crianças, as discussões por meio das Formações Continuadas e a sistematização de orientações para novas práticas no registro do PPP.

Contudo, podemos citar como limitação levantada pelas praticantes escolares nesse novo exercício a dificuldade em traduzir na forma de orientação curricular proposições a respeito das questões culturais e dos *saberesfazeres* vivenciados cotidianamente. Como descrever em texto o que é vivido para além das palavras? Conforme discute Charlot (2000), quanto mais os saberes estiverem inscritos no corpo, mais difíceis serão os seus enunciados em forma de linguagem verbal ou escrita. Nesse caso, as experiências da prática pedagógica e





a releitura das discussões da Formação Continuada deveriam ser discutidas e organizadas num texto com a finalidade de potencializar outras possibilidades ainda não experimentadas.

Reiteramos que 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, mas em reorganizações na prática pedagógica. Também trata de uma forma de conceber a educação de modo menos estruturalista, considerando a multiplicidade de relatos e possibilidades que a prática cotidiana suscita, o que parece ser pouco negociado em um CMEI com 12 turmas. É possível garantir as necessidades de todas as crianças e profissionais, para além da organização em rotina, nesse modelo institucional? Ao concebermos os *fazeressaberes* da/na/com a escola como uma prática social articulada com a comunidade escolar, compreendemos a potencialidade que a formação e a discussão coletiva podem suscitar.

3.4 Os nós pouco evidenciados: disfarces dos sujeitos cotidianos

A pesquisa *com* o cotidiano nos surpreendia. Difícil decifrar a trama que se modificava permanentemente. Se em alguns momentos compreendíamos que as professoras optavam por se isolar em seus campos de atuação, talvez é por que estavam cansadas de ter que explicar suas opções. Demoramos a compreender algumas questões, como essa que expressava a coletividade das professoras. Será que ela não existia? Não era desejada? Era produzida mais no discurso que operacionalizada?

Mas Alves (2008a, 2008b) nos convidava a problematizar insistentemente nossa condição como pesquisadores nos cotidianos escolares e a produção que realizamos nessas redes de relações, fazeres, saberes, poderes e afecções considerando alguns movimentos metodológicos. Em um deles, a autora nos ensina a *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008a), a considerar uma complexidade de fontes nas pesquisas que privilegiam a produção dos sujeitos nos cotidianos escolares.

Ao vivenciar outros *espaçostempos* nos cotidianos do CMEI *da Amizade*, percebemos que, para além do discurso das professoras, das entrevistas concedidas, dos grupos focais problematizados, as redes de solidariedade concorriam com as demandas da instituição. Elas





estavam em toda parte, permeavam momentos capilares da rotina da instituição. Não precisavam ser inauguradas, elas existiam!

Presenciamos o compartilhamento de experiências quando a professora de Educação Especial trouxe livros e CDs de música sobre a temática trabalhada pelas professoras de Educação Física, quando as professoras do Jardim II reuniam junto aos seus os alunos de uma professora que havia faltado, quando conversavam sobre estratégias pedagógicas nas idas ao ponto de ônibus, quando trocavam materiais pedagógicos nos corredores, quando conversavam nos recreios e dividiam seus lanches, quando eram agraciados com bolo e suco pelas cozinheiras, quando ganhavam um clipe enfeitado da Pedagoga, quando discutiam questões de ordem pessoal ou midiática.

Não se trata de inaugurar um *lugar* do coletivo, especialmente quando não foi reivindicado pelas praticantes escolares, ou seja, não é considerado por elas como legítimo (CARVALHO, 2004). Para além do que foi planejado *estrategicamente*, outros sentidos e significados são incluídos pelas praticantes escolares, desestabilizando a proposta.

Nessa trama, Ferraço (2008) puxa outros fios para a tessitura de algumas considerações importantes a respeito da pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, tais como: 1) *estudar o cotidiano em meio às redes e não às categorias e estruturas de análise*, valorizando a amplitude de possibilidades não o determinismo das explicações; 2) *desconstruir a noção de redes como algo externo ou solução*, uma vez que consideramos que os cotidianos se constituem em redes, eles são as redes, as redes não existem fora do cotidiano ou sobre eles; 3) *compreender que nossas pesquisas trazem marcas de nossa história e de nosso lugar na educação*, assim, não nos desfazemos do que nos constitui para viver as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, estamos nessa tessitura com tudo o que existe nessa relação de bom e de ruim.

3.5 Fazeressaberes do currículo e do PPP no CMEI da Amizade

O desafio que se coloca para a escola é o de descobrir-se parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o sentido, desafio que se coloca também para a própria humanidade. É preciso não esquecer a astúcia,





e, sobretudo, não perder o nome, não ‘perder’ o tempo, não perder a vida. Permitamo-nos buscar no passado aquilo que perdemos e que olhamos com melancolia, a fim de enriquecer nosso presente e, como diria Benjamin, torná-lo uma experiência contável (NUNES; PEREIRA; 1996, p. 53).

O receio das professoras de se expressar de forma escrita foi considerado para discutirmos sobre suas concepções a respeito de Currículo, PPP, Projetos e a Avaliação. Assim, organizamos momentos individuais e em grupos, como as entrevistas e os grupos focais, a fim de problematizarmos com as praticantes escolares (professoras, cozinheiras, ASGs, CTA) como esses nós atravessam suas vivências cotidianas e proporcionar momentos em que pudessem narrar suas experiências individuais e coletivas.

Benjamin (1994) trata do desafio de expressar e relatar nossas experiências ao focalizar a diminuição da atividade narrativa que, para o autor, é atravessada historicamente pelo progresso da ciência e da tecnologia. Dentre algumas influências sublinhadas por ele, destacamos: a arte do narrador baseia-se numa experiência coletiva, de memórias e trabalhos partilhados que passam de pessoa a pessoa (*Erfahrung*), que tem sido suprimida pela experiência vivida individualmente, que sofre intervenção apenas do conhecimento pessoal (*Erlebnis*); as narrativas pressupõem tempos próprios, orgânicos e artesanais, diferentes dos ritmos intensos impostos por uma sociedade industrial ou pós-industrial; ao contrário da informação, que se esgota em si mesma e só possui valor enquanto é novidade, a narrativa estabelece diálogos com os ouvintes e/ou leitores, permitindo produções variadas de sentidos e possibilidades, que sempre se renovam.

Com base na crítica que faz Benjamin do capitalismo, questionamos uma concepção de modernidade que torna a experiência humana medíocre; que a transforma em vivência a reação a choques; que produz o declínio da faculdade de intercambiar experiências desse homem coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua humanidade e arriscando extinguir a própria arte de narrar (já que narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que foi aprendido na vida social) (NUNES, PEREIRA, 1996, p. 15).

Além desses momentos, também optamos por ampliar os diferentes sentidos de Currículo, PPP, Projetos e a Avaliação, que produzíamos nas entrevistas individuais e em pequenos grupos, ao sistematizar e discutir com todo grupo os múltiplos significados negociadas no CMEI *da Amizade*. Esses encontros reuniram as professoras, as pedagogas e a





diretora, e foram realizados em dois estudos diários, gentilmente concedidos pelas profissionais (26 e 27 de novembro de 2007).

Nos limites desse texto, deteremos-nos a problematizar a relação que as professoras estabelecem entre Currículo e PPP, mediante as experiências vividas na elaboração de alguns documentos e das Formações Continuadas que permearam o ano 2007. Começando pela noção de Currículo, a interpretação das professoras nos sugere a tessitura de diversos tipos: “proposto pela Prefeitura”, “que existe no CMEI”, “que está em construção no CMEI” e o “*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 e “atividades a serem desenvolvidas com os alunos”.

Afirmam 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 aos 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 mais para uma prescrição ou um documento do que para o que é vivido cotidianamente. Parece manter íntima associação com a Proposta Curricular, documento que era constantemente ressignificado por elas desde o início de 2006 até o momento da pesquisa.

As experiências com a construção da Proposta Curricular e do PPP; que partiu dos seus *fazeressaberes* e foi tecido com as propostas federais, municipais e acadêmicas; não foram determinantes para a compreensão do currículo como tudo o que acontece no CMEI, como algo mais vivido do que prescrito, como observa a pedagoga PED2 (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 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 senta 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. As questões buscavam compreender a relação entre Currículo e PPP, assim como acompanhamos em um dos estudos diário, em que problematizamos dados das entrevistas e grupos focais com as professoras e o CTA:

- 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 os momentos de produção individual e coletiva de dados representaram importantes períodos para elucidarmos as diferentes concepções a respeito do Currículo e do PPP e emergirem as diferentes vozes dos sujeitos escolares. As problematizações e discussões dos dois estudos diários com as professoras e o CTA revelam nossas diferentes interpretações com relação ao Currículo e ao PPP, tencionadas pelos diversos espaços de Formação que vivenciamos: o escolar, o acadêmico, o doméstico, o comunitário, o virtual, o político, entre outros. Para Santos (2004), seriam diferentes campos onde as experiências disponíveis concorrem na produção de outras ainda não pensadas.

Essa análise não tinha o objetivo de classificar os posicionamentos e práticas dos sujeitos escolares, mas identificar os contextos onde 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).

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. Será que ocorria certo constrangimento com relação à participação dos/as professores/as na sugestão de alternativas de trabalho? O trabalho de organização da Formação Continuada e das prescrições ocorria de forma autoritária pelo CTA?

Ao levantar esse questionamento nos dois estudos diários, podemos notar diversos posicionamentos, inclusive por meio de silenciamentos. As professoras ressaltaram que o contato semanal com as pedagogas nos planejamentos permitia diversas leituras a respeito de suas necessidades da prática pedagógica e da relação com as crianças, bem como a construção





de propostas mais assertivas. Também revelaram que a rotina intensa de trabalho não permite espaço para questionamentos e problematizações, mas para atender a demanda em sala de aula. Ao mesmo tempo em que percebem uma sintonia entre elas e o CTA, também relatam certo comodismo, expresso na preferência por não opinar e aderir às sugestões.

Parece que as relações de poder e saber, ressaltadas pelas professoras, estão circunscritas ao CMEI, numa dimensão profissional entre elas e o CTA, excluindo dessa análise outros determinantes, como a SEME, a comunidade, entre outros. Isso fica mais explícito quando as professoras advertem, na presença das pedagogas e da diretora, que nenhuma ação é imposta pelo CTA 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 e tenham seus posicionamentos valorizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver com os sujeitos escolares as redes cotidianas que tencionam o currículo do CMEI *da Amizade* possibilitou compreender como as instituições de Educação Infantil também são lugares de racionalização de saberes, poderes, fazeres, espaços e tempos. Nos momentos da pesquisa, a problematização com as profissionais a respeito de outras formas de viver a escolarização de crianças pequenas não era concebida como análise de um modelo, mas como outras demandas de trabalho. Mas era basicamente para tratar sobre mais trabalho que sempre eram convocadas a pensar. Como pensar em outras lógicas estando mergulhados nessa?

O debate de Santos (2003) sobre uma organização temática, que busca ampliar a compreensão de um objeto e as possibilidades de trabalho coletivo, é traduzida na escola como mais um projeto a ser elaborado e desenvolvido, com cada profissional atuando na





responsabilidade de uma de suas partes. Mais uma atribuição em meio a tantas outras impostas que precisam ser cumpridas. O projeto é o modo de operacionalizá-las.

Conhecer e conviver nos *espaçostempos* que institucionalizam a coletividade nos leva a compreender que as táticas inovadoras a partir das demandas vividas nos contextos escolares e em outros âmbitos são mais potencializadas, nesse CMEI, nos pequenos grupos, como nos Planejamentos, nos recreios, nos corredores, nos interstícios dos momentos oficiais. Os Estudos Diários e a Formação Continuada sinalizavam discussões, problematizações e ressignificações importantes, mas concorriam com outras demandas mais gerais: a leitura e a escrita das crianças maiores de quatro anos, o choro e a adaptação das crianças menores de três anos, os casos de violência entre crianças e entre elas e suas famílias, entre outras.

Nessas relações coexistem discussões, conflitos, consensos, silêncios, solidariedade, desconfiança, obediência, comodismo, enfrentamentos, amor, adoecimento, ódio, simpatia, muito trabalho e muita vontade de viver. É possível balançar um pouco a organização excessiva que nos afasta? É desejável que isso aconteça? Questões para continuarmos problematizando e experimentando outras formas de viver os *espaçostempos* de escolarização da pequena infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008a.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b.

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

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas V. 1).





CARVALHO, J. M. 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.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAÇO, C. E. 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.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 101-118.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, Janete Magalhães. **Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano**. ENDIPE, 2008.

LYRIO, K. A. **As Redes de Saberes, Fazeres e Poderes dos Sujeitos Praticantes da Educação Infantil como possibilidades de problematização do Currículo por Projetos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A.. O Currículo Básico Comum e a Formação Continuada: experiências com a Educação Física na rede de ensino estadual/ES. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n. 31, p. 274-292, dez. 2008.

NUNES, M. F. R.; PEREIRA, R. M. R. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996. p. 43-54.

OLIVEIRA, I. B. 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.





OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

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

SANTOS, B. S. **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.

VEIGA-NETO, A. Espaço e currículo. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ⁱ Trata-se de uma dissertação de mestrado, defendida em 2007, que problematiza as práticas curriculares da Educação Física nessa instituição, entre 1991 e 2007, de acordo com os diferentes formatos dos cargos apresentados pelos concursos públicos.

ⁱⁱ A estética de escrita que une termos consubstancia-se em uma crítica aos limites de compreensão da ciência moderna e de seu modo dicotômico de compreensão. Para além da oposição de termos, discutimos com Alves (2002) outras formas de pensar, analisar e ampliar a compreensão de seus significados, com novos modos de inventar e desestabilizar a escrita.

ⁱⁱⁱ *Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES* que propunha ressignificar a inserção da Educação Física e das Artes Visuais nos CMEIs, por meio do retorno de professores especialistas em 2004 e 2005, com novas formas de inserção, que incluíam planejamentos e aulas construídas coletivamente. Conferir Relatório do projeto piloto (ANDRADE FILHO, 2004).

^{iv} Sobre os diversos projetos que tencionam as práticas curriculares na Prefeitura Municipal de Vitória, conferir: Ferrazo e Carvalho (2008).

Submetido: 24.11.2010

Aceito: 28.7.2011

