

SABERES E FAZERES PRATICADOS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kezia Rodrigues Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Amarílio Ferreira Neto

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Resumo: Analisa as práticas curriculares de uma professora de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória/ES. A partir da pesquisa *com o cotidiano*, problematiza as relações *táticas e estratégicas* vivenciadas, bem como os *usos* e as *maneiras de fazer* praticados cotidianamente pela professora. A luz da metáfora do currículo em *rede* identifica diferentes relações e saberes construídos com a comunidade escolar que potencializam outras formas de intervenção. Por fim, valoriza a busca de modos de organização *não disciplinares* a fim de inventariar possibilidades criativas para a Educação e para a Educação Física nos espaços de escolarização da pequena infância.

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

Introdução

Este estudo parte das discussões elucidadas numa pesquisa que aborda a constituição da Educação Física na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Ensino de Vitória/ES (SEME) e problematiza as práticas curriculares dos professores de Educação Física, em função das modificações delineadas para o cargo, apresentadas nos editais dos concursos públicos realizados entre 1991 e 2007.

Dentre as 43 instituições, selecionamos, como lócus, o CMEI *da Amizade*, nome fictício dado a uma unidade localizada no bairro São Pedro. Orientados pelo *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989), em atenção a pistas e sinais pormenorizados ou negligenciados, buscamos uma instituição que tivesse acompanhado os diferentes contornos da Educação Física (1991-2007) e se interessado pelas discussões e produções a respeito do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo. A pesquisa de campo permeou o período compreendido entre os meses de março a setembro de 2007, especialmente entre 7h e 12h, totalizando 69 encontros.

Nos limites deste texto, discutiremos aspectos da pesquisa *com o cotidiano escolar*, à luz da metáfora do currículo em *rede*, a fim de compreender as relações, saberes, fazeres e poderes que permeiam as práticas de uma professora, aqui identificada como P1, no recente cargo criado pela SEME: o *professor dinamizador de Educação Física* (Edital PMV n° 002/2006). Dedicamos atenção especial às práticas construídas com as crianças do Jardim II A.

Assumimos uma postura metodológica centrada nos movimentos que se realizam no decorrer da vida cotidiana atenta aos processos, às relações vividas na escola e fora dela, às práticas concretas e artimanhas produzidas e compartilhadas (FERRAÇO, 2008). Coube-nos problematizar: como as instituições organizam seus tempos e espaços? Quais conhecimentos são privilegiados nas aulas de Educação Física da professora P1? Como a professora P1 negociava a tessitura de saberes, fazeres e poderes com as crianças?

Interessou-nos problematizar as relações *táticas* e *estratégicas* bem como os *usos* e as *maneiras de fazer* da professora dinamizadora de Educação Física, como sujeito que tece outros significados para esse cargo e para o trabalho na Educação Infantil. Compreendemos, de acordo com Certeau (1994), a condição dos sujeitos para além de meros *consumidores* de propostas, como elas se apresentam. Percebemos que os modos “[...] de *apropriação* e *uso* que os sujeitos fazem das situações, coisas, objetos e fenômenos nos/com os quais eles se encontram enredados nos processos cotidianos do viver são singulares, *irrepetíveis*” (PACHECO, 2008, p. 68, grifo do autor) e não se limitam ao cumprimento de planejamentos e propostas oficiais.

A organização dos *espaçostempos*: movimentos de conformação, usos e relações plurais

[...] estudar as práticas cotidianas, procurando nelas, não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irreduzível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada é, para esse tipo de pesquisa, a ação fundamental (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Para a análise dos *usos táticos* praticados pela professora P1, consideramos pertinente conhecer também as *estratégias* que tensionam essa movimentação. Se as regras são organizadas estrategicamente, as *táticas* representam a capacidade de desviar e contornar, às vezes, sorrateiramente. Tanto a relação entre *estratégia* e *tática* quanto 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* manipuladas por relações de poder. Nessa relação, e não em oposição, o espaço é identificado pelas operações *táticas*, pelas práticas e por movimentos que fogem ao controle.

Conhecer fios que delimitam a rotina vivenciada pela professora P1 possibilita-nos problematizar o *lugar* escolar, o que é instituído, bem como os *espaçostempos* negociados por crianças e profissionais na Educação Infantil. Para além do que foi reservado como lugar de reprodução, interessa-nos conhecer o que é produzido.

Conforme o Edital PMV nº 002/2006, a professora dinamizadora de Educação Física atendia à instituição em um regime de trabalho de 40h, das quais 32h deveriam ser destinadas às aulas de 50min e o restante para planejamento individual. Essa carga horária deveria ser a mesma para os turnos matutino e vespertino. As aulas do Jardim II aconteciam às terças-feiras, entre 7h30min e 10h (duas horas e meia de duração), a fim de atender, de forma ininterrupta, os planejamentos (PLs) das professoras regentes de três tempos de 50min.

Inicialmente, uma questão estava latente: quais relações e organizações são possíveis experimentar em aulas de Educação Física com duas horas e meia de duração com crianças menores de seis anos de idade? Contudo, ao praticar esses *espaçostempos* com os sujeitos escolares, compreendemos que, para além de momentos dedicados às experiências e desafios corporais, a estratégia pretendia atender a rotina da instituição.

Nas terças-feiras, por exemplo, a professora P1 chegava ao CMEI às 7h, dirigia-se à sala de aula do Jardim II às 7h30min, conversava rapidamente com as crianças sobre diversos assuntos, inclusive a respeito da proposta pedagógica do dia, e seguia com as crianças para o refeitório às 7h40min para o desjejum. Nesse momento, orientava-as quanto à higienização, à organização da fila e à estimulação dos poucos que não queriam comer. Às 7h50min, seguia para o pátio ou para outro espaço planejado para suas atividades, que duravam pouco mais de 1h. Geralmente, em torno de 9h10min, acompanhava as crianças para o momento *livre* em

outro pátio, onde não se preocupava em orientar uma proposta sistematicamente. Entre às 10h e 10h20min, era o seu momento de lanche, vivido com ansiedade para descansar, comer, ler jornal, ir ao banheiro, ver/falar com os/as profissionais do CMEI e reorganizar as próximas aulas do dia e da semana. Em outros dias da semana, como na quarta-feira, a aula após o seu lanche era permeada pelo momento do almoço das crianças, o que exigia o planejamento de intervenções mais apropriadas para essa demanda.

Mergulhar no cotidiano do CMEI *da Amizade* permitiu-nos compreender que o tempo das aulas não era negociado *taticamente* em função das propostas cotidianas, de diferentes dinâmicas para sua organização, das necessidades das crianças ou da relação que as crianças estabeleciam com as atividades desenvolvidas, como sugere Sayão (2002). Importava garantir horários preestabelecidos *estrategicamente*, que pudessem ser orientados pela professora de Educação Física, de Artes, de Música ou a regente de classe.

A organização que poderia elucidar formas diferentes e criativas de trabalho com crianças menores de seis anos não foi vivida privilegiando suas experiências. Embora seus praticantes reconheçam nessas crianças especificidades que diferem as instituições de Educação Infantil dos modelos escolares, como discute Sayão (2002), ainda parece difícil construir práticas que provenham das negociações cotidianas dos sujeitos. Entre as *estratégias* de regulação e controle e as *táticas* de experimentação e movimentação, problematizamos o modelo escolar de organização em disciplinas e rotinas, que orientam formas de conformação nas instituições de Educação Infantil.

Garantia e possibilidade são duas dimensões importantes que podem ser destacadas. Em função do grande fluxo de turmas e crianças,¹ cumprir a rotina parece justificar com mais propriedade o que precisa ser garantido, a relação entre cuidado e educação. Quanto ao que é possível, os diferentes modos de experimentar, praticar e se relacionar no CMEI podem ser suprimidos.

Em muitas instituições, atender à rotina e orientar as crianças nos momentos de entrada, lanche, almoço e jantar tem tomado boa parte das aulas dos/as dinamizadores. Acompanhar essa estrutura para beneficiar prioritariamente o horário de planejamento dos/as professores/as regentes tem sido outro motivo de tensão vivido por eles/as em diversas instituições. Em que medida se faz necessário um/a professor/a de Educação Física ou Artes que se dedique apenas a orientar a alimentação, a hidratação e a higienização das crianças? Essa ainda consiste numa questão frequentemente levantada.

Alguns fios que tensionam a prática pedagógica da Educação Física em São Pedro

Assumir como referência de análise do currículo a diversidade de interações, significados, representações e ações realizadas em redes no cotidiano escolar, implica assumir esse currículo como um permanente devir, que se diferencia e se realiza a partir das próprias redes tecidas. Mais do que documentos prescritivos, o currículo que se realiza na escola é aquele viabilizado pelas redes que lá estão. Logo, não existe o currículo, mas currículos, redes, realizados, metamorfoseados, plurais, complexos e heterárquicos (FERRAÇO, 2006, p. 164).

Ao trabalhar com a metáfora da rede, estamos rejeitando a noção de identidades e posicionamentos fixos para apostar na concepção de redes de subjetividades (SANTOS, 2007), de síntese de múltiplas interações complexas (FERRAÇO, 2006) que produzem aproximações e afastamentos, mas não cristalizações. Nessa trama, compreendemos que as produções da professora P1 tanto interferem quanto são permeadas pela tessitura curricular da

¹ O CMEI da Amizade atende em cada turno 12 turmas com aproximadamente 25 crianças.

comunidade escolar. Como pesquisadores nos *espaçostempos* no CMEI da *Amizade*, também tensionamos a rede de relações, saberes, fazeres e poderes que envolvem a prática pedagógica da professora de Educação Física. Assim, ampliamos a compreensão de currículo centrada em planejamentos e propostas oficiais para aquilo que é vivido na escola (FERRAÇO, 2006).

Ao manter atenção aos sentidos e significados conferidos pela professora P1 aos seus conhecimentos e relações, compreendemos que o que ela privilegiava nessa instituição se relacionava com uma rede complexa de experiências escolares, acadêmicas, profissionais, familiares, comunitárias entre outros *espaçostempos* que dispõem fios e nós enredados, tensos, frouxos, num trançar infinito da complexidade de conhecimentos e contextos em que vivemos (AZEVEDO, 2008).

Num movimento coletivo possibilitado pela *sociologia das ausências* e pela *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004), buscamos conhecer e valorizar os conhecimentos da professora P1, de maneira articulada com o contexto no qual suas práticas se inseriam, além de planejar possibilidades concretas para uma prática futura, assim como nos ensina Santos (2004, p. 814):

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

Ao evidenciar os saberes, fazeres e poderes dessa tessitura, compreendemos que uma questão causava dúvida e insegurança à professora de Educação Física: os projetos. Um modo tradicionalmente utilizado para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil na PMV.

Quando eu cheguei aqui, eu pensei: ‘Nossa! Estou perdida nesse CMEI, sem saber o que fazer, com uma pessoa me observando, para trabalhar com projetos, que eu não sabia nem o que era’. [E insistiam]: Qual o seu projeto? ‘Que projeto? Como assim?’ (Professora P1).

O desabafo da professora convidou-nos a uma participação não apenas de suas aulas, mas de seus planejamentos e de outros *espaçostempos* vividos nos cotidianos da escola, no intuito de construir uma dinâmica de estudos, discussões e criações, que nos permitissem analisar, refletir e praticar novas possibilidades de pensar a Educação Física naquele contexto.

Considerar seus conhecimentos e expectativas foi fundamental para a seleção de produções que incluiríamos em nossos estudos com o intuito de ampliar nossas possibilidades de trabalho, quais sejam: Propostas curriculares (RCNEI MOVIMENTO, 1998; EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OUTRO OLHAR, 2006), Educação Motora (ARAÚJO, 1992; FLINCHUM, 1981), História de São Pedro (ANDREATTA, 1987; GURGEL, PESSALI, 2004), Propostas teórico-metodológicas de Educação Física Infantil (MATTOS, NEIRA, 2004; SOARES, 2001-2002; NUNES, 2005) Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998).

Nesses estudos, a professora P1 conferia outras leituras para o seu trabalho. Também reconhecia que algumas prescrições curriculares e propostas acadêmicas não se revelaram determinantes para a resignificação de suas práticas, por uma tendência generalizante de conceber a Educação. Assim, apresentavam-se insuficientes com relação às expectativas de

seu trabalho cotidiano e das necessidades que se modificavam no envolvimento com os sujeitos escolares, como nos relata:

Quando cheguei aqui, achava que a gente tinha que trabalhar com eles [as crianças] as habilidades. Poderia trabalhar qualquer atividade, desde que eu tivesse claro que eu estaria trabalhando o correr, o saltar, o equilibrar e tal. Só que aí, depois, ficou meio chato. E aí? É a brincadeira pela brincadeira? (22/05/07).

Percebemos que a professora P1 problematizava seu trabalho e a especificidade da Educação Física à luz de uma proposta que se mostrasse relevante para as crianças e para a comunidade escolar. Assim, ampliamos nossa investigação por meio das *transescalas* (SANTOS, 2004) fundamentadas no reconhecimento das articulações entre os contextos locais e globais, valorizando o que é local. Dessa forma, pudemos conhecer o movimento de constituição do bairro São Pedro, a mobilização popular, a organização dos moradores na escolarização da região e as mudanças sofridas com relação à estrutura física e pessoal.

A fim de estender nossa trama de pesquisa considerando essas relações, inferimos *estrategicamente* a necessidade de buscar uma aproximação com as atividades tradicionalmente desenvolvidas em São Pedro I em comemoração aos 30 anos do bairro. As professoras construía suas práticas com as crianças com base no tema *Brincadeiras da Infância de São Pedro*, a partir de uma sondagem realizada com as famílias a respeito das brincadeiras e atividades mais praticadas durante a infância.

Ao relacionar construção de brinquedos e brincadeiras (como a amarelinha de papelão, o pique chapéu, as pipas de diversos tamanhos e materiais com as famílias), literatura infantil, discussão de regras, valorização das brincadeiras populares expressas nas pesquisas (piques, amarelinhas, pipas, cordas, bambolês, elástico, perna de lata), diferentes espaços (pátios, sala de vídeo, sala de aula, quadras e campos externos ao CMEI), a professora P1 foi imprimindo novos *usos*; tecendo possibilidades inventivas com as crianças, com as professoras do CMEI, com os/as dinamizadores/as da SEME; ampliando sua rede de experiências e consolidando outros *fazeressaberes* no cotidiano escolar.

É preciso considerar que a professora dinamizadora P1, no decorrer desta investigação, participava de uma pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, como requisito parcial para a sua conclusão do curso, estava construindo um portfólio a respeito das suas práticas no CMEI *da Amizade*. Também discutiu a respeito dessa experiência em dois eventos na UFES: no *Seminário de 10 Anos do Núcleo de Educação Infantil* (25 e 26-10-2007) e no *Seminário Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV* (7 e 10 de novembro de 2007), onde apresentou pôsteres e portfólio.²

A professora também mantinha relação com outros/as professores/as dinamizadores por meio de um endereço eletrônico coletivo, como forma de discutir questões pedagógicas, políticas, econômicas e pessoais, pertinentes ao trabalho realizado na rede municipal, uma vez que esses espaços não são garantidos institucionalmente pela SEME com a Formação Continuada. Algumas experiências dos colegas incitavam outras possibilidades de trabalho com as crianças. Contudo, em compromisso com a proposta do projeto desenvolvido, optou

² Fomos convidados pela professora P1 a compartilhar a autoria de um dos trabalhos, uma vez que ela também nos reconhecia como coautores. Cf. Moreira (2007a, 2007b). Trata-se de uma experiência que valoriza as intenções colaborativas vivenciadas nesta pesquisa *com* o cotidiano. Mesmo com o esforço de viver juntos os momentos na escola, reconhecemos que professores/as e pesquisadores/as ocupam diferentes *lugares*. Nossa autoria coletiva é fundamental para a mobilização de nossos *saberesfazeres* e para a elucidação de outros, mas existe um autor responsável pelo trabalho na escola (que responde por ela institucional e financeiramente) e sobre a pesquisa científica (que responde academicamente e recebe o título). Alguns espaços, como congressos, seminários e revistas, podem ser elucidativos para sistematizar essas experiências coletivas.

por utilizar apenas as que mantivessem relação temática com ele, embora sempre questionasse: “O que faço com as novidades? Guardo para o ano que vem?”.

Aliada a essa rede de contextos e conhecimentos, a forma como a instituição se organizava também foi determinante na elaboração das práticas da professora dinamizadora: na construção de sua proposta metodológica temática; na utilização de cartazes, fotos e portfólios para registrar as atividades e avaliar sua relação com as crianças; no emprego de outros instrumentos em sua aula, como a literatura infantil, e no convite da família para um trabalho colaborativo com oficinas.

A relação da professora P1 com as crianças e com os adultos envolve as múltiplas redes nas quais ela vive, com seus diferentes processos de conhecer e com os vários conhecimentos nelas criados (ALVES, 2008). Essa trama permite compreender que conhecimentos e valores se constituem em processos complexos, em contatos múltiplos, num emaranhado de fios nem sempre claros e definidos que constituem a vida.

Entre o modelo escolar e a movimentação das crianças: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil

[...] qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados (FERRAÇO, 2005, p. 17).

Na relação com as crianças e com a outra professora dinamizadora de Educação Física no momento da aula com o Jardim II A e o Jardim II B, a professora P1 ora permitia mais espontaneidade, ora agia com mais regulação. No decorrer dos encontros, as professoras buscavam conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças, o que nos levou a brincar de pique alto, baixo, bóia, bola, gelo e corrente. As regras se misturavam, as crianças se embolavam e, às vezes, o prazer dos piques estava em correr, em ter mais de um perseguidor na brincadeira, em vivenciar esse papel sem apanhar ninguém para continuar em evidência, em criar outras brincadeiras concomitantemente, em fugir para outros espaços, em apreciar os colegas e as professoras brincando. Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas.

Foram muitos os movimentos que atravessavam as aulas, as crianças e as professoras. Nessas experimentações, surgiu o pique-chapéu. A criança que estivesse com o chapéu, seria responsável pela bóia (o perseguidor). Uma forma de definir claramente esse *lugar* de pegador. Contudo, no momento da brincadeira, as crianças criaram outros movimentos, que golpearam as regras estabelecidas. Ninguém queria tirar o chapéu. Quem estava como *boiador*, acabava fugindo dos colegas, em vez de correr atrás deles.

Evidenciar o que nos divertia também nos remete ao que nos trazia ansiedade e inquietação a respeito dessa multiplicidade de comportamentos em uma aula, que escapava, às vezes, de um formato de aula tradicional. Essas estratégias metodológicas atendiam às especificidades da pequena infância? O modelo escolar organizado em disciplinas, em *espaçostempos* específicos, consiste num fator limítrofe para as experiências infantis? E as professoras, sentem-se satisfeitas com o trabalho?

Duas turmas brincando de diferentes piques, alguns desconhecidos para elas, assim a forma escolar era tensionada pelas burlas e artimanhas que os pequenos inventavam. Muitas *estratégias* foram criadas, ora para potencializar novas experiências, ora para conformar um modelo de aula e aprendizado: brincadeiras em outros pátios mais estreitos que

pudessem facilitar a comunicação e diminuir as possibilidades de fuga e resistência das crianças; uso de um apito para reuni-las nos momentos confusos; destinação de um tempo ao início e ao final da aula a fim de conversar com elas sobre a atividade e pedir que elas demonstrassem as regras; registro dos diferentes piques pela produção de cartazes, feitos pelas crianças, utilizando seus desenhos e figuras; uma série de medidas vividas em cada aula, negociadas nos diversos conflitos.

Numa tentativa de perceber de que forma os *fazeressaberes* vivenciados nas aulas de Educação Física poderiam se revelar significativos para a vida das crianças, ressignificados em momentos não escolares (SANTOS, 2004), planejamos visitas a uma praça e em um campo, próximos ao CMEI.

Nesses dois espaços, pudemos registrar poucas atividades direcionadas pela professora, que preferiu que as crianças se organizassem com mais autonomia. É importante ressaltar a euforia das crianças com a chegada da professora dinamizadora P1 na sala de aula, na expectativa de algo ainda não vivenciado, ou de experiências que poderiam ser diferentes, ou de sair da instituição. Na aula que aconteceu numa praça, por exemplo, no dia 28 de junho de 2007, os grupos começaram a se formar espontaneamente, organizando-se em brincadeiras como: pique, amarelinha, corda, futebol, corrida, cabo de guerra, estrelinha, entre outras.

A professora P1 filmou um grupo e perguntou de que as crianças estavam brincando e elas disseram que brincavam de pique-bóia, o que mostra íntima relação com as aulas de Educação Física daquele momento. Embora as professoras não tivessem determinado a proposta, parece que a presença delas condicionava a opção das crianças, mesmo num espaço possivelmente *praticado* de outras formas por elas. Brincadeiras, processos e opções que, quando analisados em redes, revelam-se presentes em diferentes contextos: escolar, doméstico, comunitário, virtual, difícil definir o que pertence exclusivamente a cada um.

Considerações finais

Mergulhar com os sentidos atentos nessa *rede* permitiu compreender que a inserção da Educação Física não foi pensada numa dimensão de trabalho colaborativo entre profissionais e crianças, mas num modelo que garantisse a rotina e a forma escolar. Essas e outras discussões nos estimulam a colocar esse modelo de Educação Infantil em análise.

Sinalizamos o exercício de buscar formas diferentes da escolar para pensar a Educação Infantil, que valorizem as produções criadas nas relações entre os sujeitos escolares: adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos. Assim, organizações que partam de lógicas não disciplinares, que rompam com o isolamento profissional, poderiam consubstanciar em experiências diferentes das que tradicionalmente têm sido vividas nos CMEIs.

A relação que a professora P1 buscou estabelecer com a comunidade escolar potencializou outros conhecimentos para sua prática pedagógica. Contudo, poucas iniciativas articulavam os conhecimentos escolares, acadêmicos e comunitários para além das exigências padronizadas numa aula específica, como as aulas praticadas em *espaçostempos* fora do CMEI. Discutir e praticar nas instituições de Educação Infantil novos modos de sistematização, que não aprisionem os/as professores/as em seus campos de trabalho, tem como objetivo violar a lógica hegemônica e inventariar outros espaços de discussão e ação para novos modos de produção de conhecimento, que considerem as experiências e expectativas de adultos e crianças.

Tratamos, assim, da valorização das produções que possibilitam ampliar as redes de conhecimentos, experiências e subjetividades a partir das relações tecidas nas instituições escolares pelos sujeitos que praticam esse lugar.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- ANDREATA, G. **Na lama prometida a redenção**. São Paulo: O Recado Editora Ltda., 1987.
- ARAÚJO, V. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.
- AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 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.
- _____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 151-180.
- _____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 101-118.
- FLINCHUM, B. M. **Desenvolvimento motor da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1981.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GURGEL, A. P.; PESSALI, H. (Org.). **São Pedro, Vitória**: um exemplo para o mundo. Vitória: Contexto Jornalismo & Assessoria Ltda./Instituto Huah/Núcleo de Projetos Culturais e Ecológicos, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2004.

MOREIRA, P. S. S. Construção de brinquedos e brincadeiras com materiais de sucata. CONGRESSO ESPÍRITO SANTENSE EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2007, Vitória. **Anais...** Vitória, 2007a.

_____. Resgatando as brincadeiras da infância de São Pedro: um relato de experiência com projetos de trabalho nas aulas de Educação Física de um CMEI de Vitória. SEMINÁRIO DE 10 ANOS DO NEDI, 2007, Vitória. **Anais...** Vitória, 2007b.

NUNES, K. R. **Educação física na educação infantil**: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. 2005. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Certeau e a artes de fazer: as noções de uso, táticas e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p. 49-64.

PACHECO, D. C. Entre aspas o pensar, o sentir e o diferir: vivências de um pesquisador-praticante nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; VIDAL PEREZ, Carmem Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p. 65-76.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Edital PMV nº 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, 2006.

_____. **Edital PMV nº 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, 2007.

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

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas a educação infantil e a educação física. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002.

10

10.5216/rpp.v14i1.9013

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: Ed. UFG, v. 5, p. 15-38, jul./jun. 2001 – 2002.

Endereço para correspondência:

Kezia Rodrigues Nunes
keziaxe@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo.
Avenida Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário de Goiabeiras, CEFD/UFES
Goiabeiras
29075-910 - Vitória, ES - Brasil