

RELAÇÕES COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

COLLABORATIVE RELATIONSHIPS BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL IN TEACHER EDUCATION WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Vanessa Guimarães 1
Alexandre Freitas Marchiori 2
André da Silva Mello 3

Possui licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/2002); Especialização em Treinamento Esportivo (UFES/2005) e Mestrado em Educação Física (PPGEF - UFES/2016). Atua como Coordenadora de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Vitória desde junho de 2019. É membro do Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres - NAIF (CEFD -UFES). É professora de Educação Física da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória - ES, desde 2005.
E-mail: vguimares@correio1.vitoria.es.gov.br

Possui licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/2007); Especialização em Gestão Educacional (UGF/2008) e Mestrado em Educação (PPGE - UFES/2012). Doutorando em Educação Física (PPGEF - UFES). É membro do Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres - NAIF (CEFD -UFES). É professor de Educação Física da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória - ES, desde 2007.
E-mail: alexandremarchiori@hotmail.com

Possui licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1993); Especialização em Educação Física Escolar pela UFES (1994); Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2007); e Pós-Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEM/UDEL (2019). Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF).
E-mail: andremellovix@gmail.com

Resumo: Analisa as relações colaborativas entre universidade e escola da educação básica na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil. Trata-se de uma Pesquisa-Ação Colaborativa, realizada durante 18 meses em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, com 12 acadêmicos em Educação Física participantes do PIBID e 10 profissionais da Educação Infantil. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, registrada em diário de campo, e entrevistas semiestruturadas. Os resultados sinalizam a potência da relação colaborativa entre universidade e educação básica na formação de professores, em que a articulação entre diferentes sujeitos e áreas do conhecimento, mediada pelas experiências cotidianas e pela pesquisa da própria prática pedagógica, configurou-se como eixos centrais dos processos formativos.

Palavras-chave: Relações Colaborativas. Formação Docente. Educação Infantil.

Abstract: It analyzes the collaborative relationships between university and school of basic education in the initial and continuous teachers training that act in the kindergarten. This is a collaborative action research, conducted for 18 months in a Municipal Center for Early Childhood Education in Vitória/ES, with 12 Physical Education students participating in Institutional Teaching Initiation Scholarship Program and 10 early childhood professionals. Data were produced through participant observation, recorded in a field diary, and semi-structured interviews. The results indicate the potentiality of the collaborative relationships between university and basic education in teacher education, in which the articulation between different subjects and areas of knowledge, mediated by daily experiences and the research of their own pedagogical practice, were configured as central axes of the formative processes.

Keywords: Collaborative Relationships. Teacher Education. Early Childhood Education.

Introdução

A Educação Infantil (EI) passa por grandes transformações. Ao lado da expansão do número de matrículas, está a elevação do nível de formação dos seus educadores, mudanças na compreensão da função social e política dessa etapa de ensino e novas concepções de criança e de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013; 2016).

Entretanto, as instituições de Educação Infantil ainda precisam passar por um amplo processo de renovação das práticas curriculares (OLIVEIRA, 2010), pois toda essa expansão carece de uma qualificação no campo pedagógico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 61):

[...] é preciso propor arranjos curriculares que atendam a esses direitos **[direitos de aprendizagem]**, superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência (grifo nosso).

A valorização das especificidades desta etapa de ensino, reiterando consensos sobre currículos, expressos no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular define o currículo para a Educação Infantil como “[...] articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2017, p. 59).

De acordo com a concepção de currículo apresentada nesses documentos, a apropriação e a construção de conhecimentos nas instituições de Educação Infantil devem efetivar-se pela participação das crianças em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor, nas quais interagem com seus pares e com parceiros/as adultos. A compreensão de infância, por sua vez, pode ser objeto de diferentes concepções que certamente influenciam os processos de administração simbólica e pedagógicos empreendidos na Educação Infantil.

É nesse processo de produção curricular, ou seja, dentro da instituição de ensino e *com* essa criança que tem voz ativa,¹ que chamamos para um diálogo. Assim, questionamos: Quais as possibilidades de produção curricular em articulação com os diferentes sujeitos e linguagens? Como se dá a ação colaborativa nos processos formativos dos sujeitos envolvidos?

Com essas questões, anunciamos uma pesquisa que compartilha os desafios encontrados e as possibilidades de fazer currículo no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A partir das experiências vividas com a Educação Física, este artigo tem como objetivo analisar as relações colaborativas entre universidade e escola da educação básica na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

Percurso metodológico

Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos a pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) como perspectiva metodológica. Esse método aproxima duas dimensões indissociáveis: a produção de conhecimentos e a formação de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, contribui para avançar os conhecimentos de ordem prática e teórica, produzidos na universidade e na escola. Dessa forma, o foco da pesquisa-ação colaborativa

[...] não é *investigar sobre*, mas sim *investigar com*, no sentido de aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer a atividade de transformar as práticas, a escola, o currículo, a sociedade, contribuindo para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento. [...] (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

1 Que se manifesta por diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão.

É desse lugar que desenvolvemos a pesquisa-ação colaborativa, partindo das experiências práticas com a Educação Física no Centro Municipal de Educação Infantil Ana Maria Chaves Colares (CMEI AMCC). Analisamos os desafios e as possibilidades das relações colaborativas nos processos de formação docente, no exercício de interlocução com diferentes linguagens, áreas do conhecimento e sujeitos que compõem esse cotidiano.

Este estudo propõe a pesquisa-ação colaborativa (Ibiapina, 2008, p. 23) por ser propositiva e permitir “[...] indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação”. Dessa forma, o pesquisador assume postura crítica em relação ao seu próprio objeto de estudo.

Diferente da pesquisa-ação² baseada nas teorias críticas (THIOLLENT, 1985) em que a entrada em campo de pesquisa, não possui algo pré-determinado à priori, a intenção deliberada nesta pesquisa-ação colaborativa é materializada no movimento de colaboração, entre a pesquisadora, os demais professores do CMEI e a Universidade. A inserção no campo durou 18 meses, possibilitando processos de interação, de intervenção, de pesquisa, de reflexão, de encontros e desencontros com os sujeitos do cotidiano. A pesquisa foi se constituindo nesse processo, embora já tivesse um alvo/objetivo previamente delimitado.

Focalizamos os processos formativos vivenciados com 22 sujeitos, sendo 12 bolsistas do Pibid³/EF/Ufes; cinco professoras, quatro pedagogas e o diretor do CMEI. Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Parecer nº 2.264.117).

Na produção de dados, utilizamos os seguintes procedimentos: a) observação participante, com registro em diário de campo; b) entrevistas semiestruturadas com adultos. A análise dos dados passou pela triangulação, de modo que as etapas da espiral: ação, observação, reflexão e nova ação, foram articuladas com base nos pressupostos teóricos e práticas vivenciadas. Nesse processo, todo o movimento de discussão e análise dos dados, que partiu das experiências vividas com a Educação Física, possibilitou refletirmos sobre a ação colaborativa nos processos formativos, sobretudo entre a Universidade e a Educação Básica.

Relações colaborativas na formação inicial: as experiências dos acadêmicos do Pibid/EF/Ufes

O Pibid/EF/Ufes apresenta os seguintes pressupostos orientadores: 1) centralidade das práticas; 2) pesquisa como eixo da formação docente; 3) relação colaborativa entre universidade e escola. Além disso, é permeado pela concepção de infância que reconhece as crianças em suas potencialidades criativas, como sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

De acordo com Martins (2015), o subprojeto do Pibid, coordenado pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, focaliza a formação de professores para a Educação Infantil pautado na centralidade das práticas, pois compreende a potencialidade do cotidiano e das ações ali empreendidas no processo de ressignificação pedagógica.

Verificamos, nos princípios do Programa em questão, uma convergência com Nóvoa (2009, p. 3), quando afirma que “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Nessa direção, a prática docente é tomada como um espaço de formação, porquanto, os processos de construção de conhecimentos do futuro docente são produzidos nos espaços das relações que estabelecem com seus interlocutores.

Fundamentados nessa perspectiva de trabalho, os sujeitos do Pibid/EF/Ufes no CMEI AMCC atuaram nesta Unidade de ensino nos anos de 2015 a 2017. Os encontros com esses sujeitos, que aconteciam no cotidiano da instituição pesquisada e na Universidade, eram distribuídos em: 1) reuniões de planejamento; 2) intervenções pedagógicas; 3) reuniões diárias para avaliação e

2 É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-6).

3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

registros; 4) reuniões semanais com grupos de estudos e produção de materiais. Nesses encontros, problematizávamos temas pertinentes às intervenções, socializávamos experiências construídas na EI e indicávamos leituras/referenciais teóricos que pudessem auxiliar na compreensão das situações vividas, bem como promover a reflexão da ação pedagógica e mobilizar pesquisas sobre/para as intervenções pedagógicas.

Com esta organização, o Pibid/EF/Ufes possibilitou contextos de ampliação de aprendizagens da profissão, reconhecendo as instituições universidade e escola, como espaços e tempos de diálogo entre teoria e prática. Todavia, quando esse diálogo parte da inserção do futuro professor no seu espaço de trabalho, compreendemos que seus processos formativos são construídos na atuação docente, com trocas de experiências, “[...] com rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente [...]” (NÓVOA, 2009, p. 7). Por este viés, o Pibid é um Programa que potencializa a produção de saberes na intervenção pedagógica. No tocante às possibilidades, aos limites e aos desafios dessa política de formação, recorreremos às seguintes narrativas dos bolsistas:

[...] No começo a gente se assusta por que a gente vê uma **prática** bem diferente da **teoria**. A gente entra em cada sala de aula e acha que tá preparado porque a gente leu e ouviu, mas quando a gente entra lá, a gente toma um monte de tapa na cara. Aos poucos eu fui enxergando a **teoria dentro da prática** e disse: “Caraca”! A teoria que a gente aprende é realmente verdade! [...] (BOLSISTA 3: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16, grifo nosso).

As pessoas da minha sala sempre comentavam que quem estava no Pibid, estava um passo à frente. Pelos comentários que os bolsistas fazem em sala de aula, já dava pra perceber isso. Muito do que estudamos nos livros e o que a maioria dos professores nos falam, parece que o aluno vai estar lá (na escola) que nem um robô, que a gente vai chegar e a gente vai dar uma brincadeira e que o brinquedo não vai quebrar. Mas **quando chegamos na escola, a realidade é outra**, é um desafio (BOLSISTA 5: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16, grifo nosso).

Ao considerarmos os relatos, ressaltamos que as narrativas são instrumentos importantes de investigação para perceber a complexidade que essas histórias oferecem para a construção de novas versões sobre o ser professor. Para Ibiapina (2008, p. 85), as narrativas “[...] funcionam como lentes que são postas diante dos olhos, ajudando na compreensão de como nos tornamos professores”. Essa autora aponta as narrativas como procedimentos de pesquisa e formação que permitem a produção e a reorganização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor.

O Pibid/EF/Ufes, que concebe a centralidade das práticas como pressuposto formativo, permitiu trabalhar na direção da prática para a teoria. Nesse sentido, o Programa ofereceu um *feedback* aos cursos de licenciatura sobre a relação entre teoria e prática, pelo fato de proporcionar a experiência do cotidiano escolar para desvelar elementos que compõem o pensar e o agir profissional, fomentando novas bases para a compreensão da profissão docente, como se observa na seguinte narrativa:

Vejo que o modelo que o Pibid da Educação Física se encontra atualmente é um modelo muito próximo daquilo que eu considero um modelo pertinente de formação. Eu vejo que esse Programa tem muito a ensinar para o nosso curso de licenciatura em EF da UFES. Experiências vivenciadas aqui (no CMEI), por meio do Programa, precisam ser compartilhadas e socializadas no curso porque, de fato, estamos formando futuros professores cientes das reais demandas da escola,

com professores supervisores que conseguem aliar prática à teoria. Aqui, vcs (os bolsistas) vão aprendendo aliar os conhecimentos que vcs adquirem na faculdade com as necessidades que emergem no cotidiano, no “chão da escola” [...] (COORDENADOR DE ÁREA PIBID/EF/UFES: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16).

Essas ideias passam pela compreensão da escola, por meio do compartilhamento das práticas pedagógicas, como lugar de formação inicial e continuada de professores. Assim sendo, compreendemos que na escola encontramos condições para materializar os objetivos de “[...] transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Em consonância com Nóvoa (2009), compreendemos que no interior das instituições escolares, sobretudo quando se trata de escola pública, os projetos educativos devem ser organizados numa rede de trabalho coletivo. Para tanto, apostamos na relação colaborativa dentro da Educação Física e fora dela, dentro do CMEI e com a Universidade, para materializar pressupostos que consideramos importantes para a atividade e a formação docente.

Na relação colaborativa empreendida, constatamos que o impacto na formação docente não foi unilateral, isto é, somente da escola para a Universidade ou somente da Universidade para a escola. Quando recorremos à narrativa do diretor da instituição pesquisada, percebemos esse movimento de “mão dupla”:

[...] O Pibid é uma das grandes contribuições que a gente já teve aqui no CMEI AMCC e eu me sinto parte disso, porque nós abrimos as portas da escola. Alguns diretores que têm receios porque vão **mostrar as fragilidades** deles. Mas essa foi a principal contribuição do Pibid aqui. Destacamos também outras contribuições da Universidade aqui dentro, como **as pesquisas** [...]. A outra contribuição nítida é a **relação com as crianças**. As crianças sabem o quanto é importante a aula de EF, porque tinha uma proposta pensada e executada a várias mãos. A outra contribuição foi **o reconhecimento do grupo**, hoje você pode perguntar qualquer profissional do CMEI, que todos, sem exceção, falam que o Programa foi um ganho muito grande para o CMEI. (DIRETOR: Narrativa produzida na entrevista do dia 12/03/18, grifo nosso).

A narrativa acima mostra, em síntese, um conjunto de contribuições da atuação do Pibid/EF/UFES no CMEI AMCC e sobre a opção que fizemos por pesquisas com propostas interventivas numa relação de colaboração e em constante movimento entre teoria e prática. Segundo Ibiapina (2016), essa opção está ligada a nossa necessidade, enquanto pesquisadores, de contribuir com a solução de dificuldades reveladas no processo investigativo, superando pesquisas com ênfase somente na constatação, no levantamento de dados ou nos relatos. Com a pesquisa buscamos, por meio da ação, criar possibilidades para a transformação, contribuindo para o enfrentamento dos desafios que permeiam as práticas e as ações do ensino.

As culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas são essenciais para consolidar parcerias no interior e exterior da escola (NÓVOA, 2002). Sobre as relações colaborativas produzidas com a Educação Física do CMEI AMCC, via Pibid/EF/UFES, afirmamos que passaram pelo âmbito da conquista. Para tanto, notamos o papel das professoras de Educação Física na função de supervisoras do Programa, logo, de professoras formadoras.

Para melhor compreender esse papel, nos aproximamos de Tardif (2002), quando afirma que, para o exercício da profissão, há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, quais sejam: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Dentre esses saberes, destacamos os experienciais que são aqueles relacionados a situações concretas, para as quais se fazem necessárias habilidades, capacidades de interpretação e improvisação, assim como, segurança para decidir quais as formas mais adequadas de agir diante do que é apresentado, pois são os saberes que resultam do próprio exercício cotidiano da atividade

profissional dos professores.

Constatamos que o papel de referência das professoras supervisoras corrobora com o princípio da *cultura profissional docente* (NÓVOA, 2009, p. 5), quando o autor afirma que “[...] A formação de professores deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens [...]”. Além desse, outros princípios são apresentados por esse autor, dentre eles, o das dimensões pessoais, das lógicas coletivas e o da presença pública dos professores, que podem servir de inspiração para muitos programas de formação de professores (NÓVOA, 2009). Por outro lado, ressaltamos que havia também disposição e comprometimento por parte dos bolsistas como fatores indispensáveis que favoreceram o processo formativo analisado.

Nesse sentido, caberia a todos os envolvidos no cotidiano, uma parceria na transformação que desejávamos alcançar no interior do CMEI. Estávamos, portanto (professoras de EF e supervisoras, bolsistas e coordenador de área Pibid/EF/Ufes), no mesmo propósito: o de pesquisar a nossa própria prática. Neste contexto de pesquisa, o Pibid se apresenta como valiosa oportunidade de aprofundar o referencial teórico para entender os significados do fazer pedagógico.

Nesse contexto formativo, os bolsistas passam a compreender que, se as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de culturas, consegue-se estabelecer com elas, uma relação de troca. Troca de afeto, saberes e experiências. Assim, a teoria entrou, nesse momento, como atividade de pesquisa para investigar e responder a questões percebidas no trabalho com as crianças. Como num movimento espiral de pesquisa que começa na prática, caminha para a teoria, numa relação dialética, porque também comporta tensões e contradições, e volta para a prática.

Nessa direção, corroboramos com Esteban e Zaccur (2002) quando afirmam que para pesquisar a prática, o ponto de partida da pesquisa é a prática, esboçando caminhos a percorrer, depois construímos um olhar mais investigativo sobre o cotidiano e buscamos novos conceitos, redimensionando a interpretação da prática. Nesse sentido, adotar a postura de *professor-pesquisador* é reconhecer a pesquisa como eixo da formação docente, pressuposto que orienta o Programa. Refletir sobre as nossas práticas a partir das necessidades e interesses das crianças, nos inseriu num processo de estudo e reorientação das intervenções pedagógicas.

Como fruto da sistematização dessas produções com bolsistas, professoras-supervisoras e coordenador de área, destacamos a nossa participação na publicação de dois livros, sendo um deles **Pibid: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física** (MELLO et al., 2016b); e o outro **Pibid: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física - Volume II** (MELLO et al., 2018).

Nessas duas produções, houve um investimento na utilização da narrativa (SOUZA, 2004, p. 27) como possibilidade formativa, pois se relaciona com “[...] aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com as marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão [...]”, de modo que, na escrita de si e de suas experiências docentes, o sujeito se forma. Com produções como estas, dentre outras, demos visibilidade na compreensão de que o Pibid/EF/Ufes rompe com o formato de estágio supervisionado, encontrado atual e comumente nas grades curriculares de formação inicial docente e, transbordando seus limites, inaugura outro modo de conceber e operar com a formação inicial de professores.

Nesse contexto, reconhecemos que o processo formativo, com centralidade nas práticas, rompe com o papel reducionista de formação docente fora da atividade profissional. Por conseguinte, como sujeitos da pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), buscamos estabelecer uma relação dialógica e dialética entre teoria e prática com intuito de produzir práticas que conduzem à transformação da atividade docente. Para tanto, Ibiapina (2008) defende que o processo reflexivo, que exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, ajuda no desenvolvimento dessa consciência profissional responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la.

Desse modo, compreendemos que num conjunto de tensionamentos e possibilidades vividos no cotidiano da prática profissional, as experiências formativas com o Pibid/EF/Ufes foram concebidas no exercício da docência e possibilitou o uso de técnicas propostas por Ibiapina (2008), como: observação colaborativa e sessões reflexivas, oportunizando a compreensão da realidade educacional, bem como o desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, compreendemos que o saber docente é a junção de tantos outros que mencionamos anteriormente. De acordo com Tardif (2002, p. 54) “[...] O saber docente é um ‘saber plural’, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]” que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão e nas relações colaborativas. Logo, compreendemos que a pesquisa colaborativa permitiu processos formativos, esboçando a apropriação de saberes plurais e diversificados na relação de troca estabelecida entre Pibid/EF/Ufes e demais sujeitos do cotidiano do CMEI.

Apostando nas relações colaborativas intra e interinstitucionais, seguimos buscando esse “saber plural” (TARDIF, 2002). Além da materialização de pressupostos orientadores do Programa, o que vivemos com o Pibid/EF/Ufes no CMEI AMCC foram experiências formativas ousadas. No entanto, considerando os desafios atravessados, o percurso não foi linear, fazendo dessas experiências desafiadoras, porque foram forjadas no cotidiano escolar, moldadas por mãos coletivas e que ecoam dentro do CMEI e fora dele, como veremos nos tópicos seguintes.

Formação docente continuada no CMEI AMCC

O movimento de formação colaborativa no CMEI AMCC transitou em vários sentidos, dentre eles, dentro da própria Educação Física: entre as professoras, com e entre os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, com o coordenador de área Pibid/EF/Ufes, com a pesquisadora-doutoranda e também com o diretor da instituição, que no ano de 2016 ainda estava nessa função, porém, em 2018, com o término do seu mandato, retorna à sala de aula como professor de Educação Física do referido CMEI. Portanto, a Educação Física do CMEI AMCC vivenciou diversos processos de formação continuada no período da pesquisa.

No entanto, a pesquisa-ação colaborativa, que age intencionalmente, foi materializada no exercício da relação colaborativa entre diversos sujeitos do CMEI e da Universidade, quais sejam: os pesquisadores, as crianças, os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, o coordenador de área do Pibid/EF/Ufes, outras duas professoras de Educação Física dos dois turnos, as demais professoras, pedagogas, diretor e famílias. Diante dessa diversidade de sujeitos no cotidiano escolar, tornava-se mais que oportuno entrelaçar os diferentes *saberesfazeres* (Alves, 2012) na produção de experiências docentes como um processo coletivo no CMEI AMCC.

No tocante à Educação Física da instituição pesquisada, entendemos que ela ocupa um lugar privilegiado nessa dinâmica curricular, por diversos motivos, dentre eles: 1) ministra aulas em todas as turmas do CMEI; 2) possui vínculo com a universidade por meio do Pibid/EF/Ufes; 3) atribui centralidade à criança nos processos pedagógicos. Além disso, recorrendo às narrativas a seguir, encontramos pistas que denotam esses e outros motivos sobre a escolha que a Educação Física fez em ocupar esse lugar privilegiado, de forma intencional:

Quando você faz uma ação que envolve todas as turmas da escola, por que a escola toda não se volta para aquela atividade? Eu percebia como vocês da Educação Física tinham dificuldade em assumir as ações com todas as crianças. Porque o outro, muitas vezes, acha que a Educação Física quer aparecer. Eu sei que não é querer aparecer, mas a EF ocupa esse lugar de estar com todas as turmas e sempre propõe para o outro: ‘Vem pra cá comigo, pra gente fazer junto!’ Alguns profissionais ainda não entendem isso e acham que as crianças são só deles (DIRETOR: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/18).

[...] De onde vem a referência diante desse grupo da Educação Física do CMEI AMCC? De você. Você é uma pessoa e profissional que partilha e isso é próprio seu. Sem dúvida, você é a figura que foi fundamental para esse tipo de articulação. Porque toda vez que você estava em destaque, você estendia o seu braço ao outro e dizia: ‘Vem!’ A todo o tempo. Você me

puxou e eu te dei a mão (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO Física 1: Fala proferida em entrevista no dia 13/03/18).

Essas afirmações demonstram que, apesar dos desafios colocados no cotidiano escolar, a Educação Física do CMEI AMCC reconheceu a necessidade em orquestrar ações coletivas com tantos sujeitos e praticou no cotidiano escolar, um movimento articulador. O fato de ocupar o lugar de pesquisadora, enquanto sujeito propositivo que intervém de maneira intencional, já fornecia subsídios para desempenhar esse papel. No entanto, outros fatores inerentes à professora-pesquisadora contribuíram para a oportunidade de, não só desempenhar esse papel, mas de tecer uma rede com todos esses sujeitos, de forma colaborativa.

Para melhor compreender essa ideia de pluralidade de competências ou disposições da professora-pesquisadora e as implicações em nosso contexto de ação, nos aproximamos de Bernard Lahire (2002) e seu conceito de “homem plural”, como alguém que frequentou espaços de socialização diferentes ou atravessou formas de vidas sociais heterogêneas (até contraditórias), ou seja, um portador de experiências múltiplas, que nem sempre são compatíveis entre elas, mas que desempenha papel central ou ocupa posição que faz articulação entre a heterogeneidade e multiplicidade das práticas.

Assim como Lahire (2002), compreendendo que os esquemas de ação do presente são como sínteses de experiências sociais constituídas anteriormente em diferentes contextos, optamos pela valorização da heterogeneidade do “homem plural”, ou melhor, da professora-pesquisadora, que empreendeu papel fundamental na dinâmica de interação, no que tange a um modo de produção de conhecimento que, segundo Ferraço (2008), é tecer conhecimento em rede com todos esses sujeitos.

Esse modo de produzir conhecimento gerou laços de identificação nos colegas da própria Educação Física, que se sentiram parte dela, como também fomentou a produção de uma identidade, uma assinatura pela/da Educação Física do CMEI AMCC. Assim, podemos comprovar que “[...] o presente tem mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas, se os atores são plurais [...]” (LAHIRE, 2002, p. 51). Segundo Moita (2007),

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MOITA, 2007, p. 116).

Aproximamo-nos dessa autora quando a mesma afirma que essa identidade vai sendo desenhada com a contribuição das interações estabelecidas entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Essa afirmação ganha sentido à medida que consideramos a identidade profissional dos professores como processos identitários construídos a partir das relações tecidas na dinâmica do contexto social e pessoal em que estão inseridos.

Tal dinâmica fortaleceu a Educação Física do CMEI AMCC nos seus próprios processos identitários e gerou representações nas demais professoras, permitindo conexões de/com outros sujeitos. Esses diálogos configuraram num amplo movimento colaborativo dentro do CMEI.

Encontramos recorrências em comum entre as narrativas que mostram que o trabalho da Educação Física do CMEI AMCC, ao ser conquistado e fortalecido no coletivo, gerou representações no interior da instituição. Tais pistas indicam que esse contexto favoreceu a pesquisa-ação colaborativa materializando a articulação intra e interinstitucional com todos esses sujeitos. Com efeito, a Educação Física do CMEI AMCC mostrou alternativas e possibilidades para a produção de conhecimento em rede e teve condições de exercer a profissão docente como um processo formativo coletivo na relação colaborativa entre universidade e escola.

Dentre os movimentos formativos que vivemos no cotidiano escolar, em diálogo com a teoria, destacamos a experiência com as crianças na produção de brinquedos e brincadeiras com materiais não estruturados e na construção da brinquedoteca como um “lugar para brincar”, a partir das pistas que elas deram como uma *experiência formadora*. De acordo com Josso (2004), *experiências formadoras* estão relacionadas ao mundo da vida cotidiana de cada professor e recupera o sentido integral da formação docente, aproximando o conhecimento ao saber-fazer.

Entre os conhecimentos que buscamos imprimir nas práticas cotidianas está a clareza da concepção de infância, baseada na perspectiva de permitir que as crianças exerçam suas competências de ser, estar e agir no mundo, ou seja, de exercerem o seu protagonismo. De posse dessa compreensão e com o processo de construção da brinquedoteca vivido com as crianças, passamos a perceber suas *enunciações*, que são carregadas de sentido, de história e de cultura, como linguagem, porque não são produzidas fora do contexto da ação.

De acordo com Certeau (1994), para compreender o sentido da palavra (ou da fala em ato) não podemos nos afastar do seu contexto de produção, logo, considerar as *enunciações* infantis no contexto escolar necessita do reconhecimento do sujeito professor. Portanto, a *experiência formadora* nos fez compreender que o exercício do protagonismo das crianças no contexto da prática pedagógica é inerente à atitude do professor e à sua relação com a criança.

A partir desta *experiência formadora* que emerge do cotidiano, estabelecemos diálogo com os conceitos de *percursos* e *mapas* de Certeau (1994) e apresentamos como proposta um *percurso* com cinco *operações* como possibilidades que podem ser construídas com as crianças em experiências de protagonismo com elas, como um modo de ocupar/praticar o *lugar*, ou seja, o CMEI, concebendo-o como *espaço* de aprendizagem na prática pedagógica curricular na/da Educação Infantil.

Certeau (1994) chama de *operações* aquelas que mostram “[...] ‘como entrar em cada cômodo’ [...]” (p. 204). Em se tratando de *percursos*, esse autor afirma que “[...] seus autores precisam de um circuito ou um percurso para um *speech act* (um ato de enunciação) que ‘fornece uma série mínima de caminhos pelos quais se pode entrar em um cômodo’ [...]” (CERTEAU, 1994, p. 204). Ao passo que, se tratarmos de *mapas*, as operações são “[...] constituídas em lugares próprios para expor os produtos do saber [...]” (p. 207). Baseados nesses conceitos, propomos cinco *operações* que chamamos de *Percurso para o protagonismo com as crianças*:

Operação Intenção – de posse da compreensão de criança como produtora de conhecimento que possui papel ativo nos processos de socialização (SARMENTO, 2013), o professor apresenta a sua intencionalidade pedagógica, proporcionando um ambiente lúdico e potente para fomentar a criação. Para tanto, sugere-se o uso das diferentes linguagens, produção de cenários que potencializem a brincadeira e o faz de conta, a partir de eixos temáticos como ferramentas didático-metodológicas na contextualização das aulas, como um modo de interpretar conhecimentos. Considerando as diferentes linguagens, como as que melhor dialogam com as crianças, essa contextualização desperta a imaginação e favorece a produção das *enunciações* infantis.

Operação Escuta – refere-se à sensibilidade e ao comprometimento do professor em assumir atitude e disposição para escutar o que a criança está dizendo em suas mais diversas formas: falando, brincando, chorando, brigando, gritando, sorrindo, correndo, te olhando, cantando, desenhando, dançando, entre muitas outras. De nada adianta a criança enunciar, se expressar em diferentes contextos de uma instituição de ensino, se o professor não está disposto a oferecer a sua escuta e fazer a leitura do que ela está enunciando, manifestando, produzindo.

Operação Diálogo – depois de fazer a leitura e o reconhecimento, o professor dialoga com as crianças, fazendo valer as opiniões delas, mas também estabelece relação com o seu planejamento. Há, nesse momento, um encontro entre a intencionalidade pedagógica planejada pelo professor e as competências das crianças de ser, estar e agir naquele contexto. Inspirados pelas leituras de Sarmento, acreditamos que a relação dialógica com a criança é mais que voltar-se para o outro é percebê-la e aceitá-la na sua inteireza. Diante disto, concordamos com Sarmento et al. (2006) quando indica que,

[...] sustentamos uma concepção de cidadania ativa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, dotados de competência de intervenção (Hutchby, e Moran-Ellis, 1998), implicando não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições de seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social. (SARMENTO et al., 2006, p.3).

Operação Autoria – a partir da relação dialógica com as crianças, o papel principal do professor é como mediador da aprendizagem para ampliar e potencializar as possibilidades de observação, exploração, investigação, experimentação e criação das crianças, reconhecendo autoria delas na produção de sentidos e conhecimentos. Desta forma, são produzidas experiências de aprendizagens das crianças com os seus pares, com os adultos, no cotidiano, ou seja, num contexto social e não de forma isolada. Diante disso, corroboramos com Corsaro (2009) no aprofundamento destas questões à luz do conceito de *cultura de pares* como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares [...]” (p. 32).

Operação Resignificação da prática – As experiências e os saberes produzidos com as crianças são priorizados como pistas, gerando reflexão no professor, bem como provocam a pesquisa e o aprofundamento teórico, que por sua vez, fornecem elementos que devem ser utilizados nos planejamentos seguintes. Em efeito de retomada crítica, o professor revê e seleciona outros saberes, outros modos de fazer, ressignificando o planejamento/ intencionalidade para que a prática também seja ressignificada. Num movimento espiral ou cíclico, da *operação cinco*, volta-se à *operação um*, continuamente.

Sobre essa *operação ressignificação da prática*, a partir de Tardif (2002), podemos afirmar que seja potencialmente formadora, dentre todas as etapas anteriores, pois

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Ao propor este *percurso*, temos a prática como ponto de partida e de chegada. Por isso, afirmamos que reconhecer o protagonismo da criança nos processos de produção curricular é atitude atrelada às experiências de formação docente. Para tanto, considerar a criança como sujeito ativo na prática pedagógica não é reconhecê-la como autodidata, mas, ao contrário, requer processos muito mais elaborados. Nas palavras de Esteban e Zaccur (2002), as autoras assinalam ser fundamental que o professor se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar sua prática cotidiana.

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano (p. 21).

Ao interagir com as narrativas, lembramos o conceito de *identidade profissional* apresentado por Moita (2007) como “[...] construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...]” (p. 116).

Baseados nesse conceito, observamos a demarcação de uma identidade profissional da Educação Física do CMEI AMCC tanto nas duas primeiras narrativas, quando construídas a partir de práticas desenvolvidas na relação dialógica com a criança, como na terceira narrativa, quando construída a partir de escolhas em produzir conhecimentos e experiências de forma colaborativa, desencadeando processos formativos que haviam sido interrompidos ou descontinuados, mas que com a experiência formativa pôde ser retomados e avançados.

Nesse viés, podemos afirmar que os sujeitos da Educação Física do CMEI AMCC viveram *experiências formadoras*, quando, aproximando o conhecimento ao saber fazer, construíram uma identidade própria, bem como geraram representações nos demais sujeitos do cotidiano escolar e, conseqüentemente, envolveram outros colaboradores em processos formativos diversos. Ficamos com as palavras do então diretor que exemplifica que as relações colaborativas empreendidas referenciaram a Educação Física no CMEI.

Se alguém quer saber como é a Educação Física na Educação Infantil, dá uma olhada para o CMEI AMCC no período de 2015 a 2017. Como diretor, fiz parte disso e agora como atual professor de Educação Física, tenho que manter a chama acesa: **‘o último que sair, deixa a luz acesa’. ‘Não deixe a luz se apagar!’** (DIRETOR: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/2018, grifo nosso).

Em síntese, as experiências formadoras vividas pela Educação Física do CMEI AMCC foram coletivas, mas também individuais. Ao mesmo tempo em que, enquanto grupo, fortalecíamos nossos processos identitários, gerando representatividade nos demais, a aposta também foi de cada um de nós, com desejo e investimento individual na nossa autoformação. Podemos afirmar que tais experiências só aconteceram em um contexto atípico em que nos encontrávamos, envolvendo formação colaborativa com diversos sujeitos do CMEI e da Universidade.

Processos formativos das professoras do CMEI AMCC com a Educação Física

Este tópico narra episódios que caracterizam os processos formativos dos diferentes professores na sua relação com a Educação Física do CMEI AMCC. Para tanto, iniciamos destacando uma formação apontada em 2016 a partir da necessidade de discutir com o corpo docente da instituição pesquisada, sobre os usos e apropriações na prática da brinquedoteca como um “lugar para brincar”. Esse momento foi organizado e realizado pela Educação Física do CMEI AMCC, em 2017, no dia 13/03, em dois momentos.

No 1º momento, fomentamos uma conversa com o grupo de professoras e pedagogas do CMEI, utilizando algumas imagens para resgatar o processo de revitalização da brinquedoteca. Recorremos, também, ao conceito de brincar a partir de Kishimoto (2010), quando a autora afirma que, ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de diversas linguagens. Desse modo, a autora também anuncia que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pelos seus significados (KISHIMOTO, 2010). Concordando com essas questões, problematizamos com as professoras sobre qual o papel do professor em espaços-tempos de brincar da criança, a partir de slides com ideias como esta a seguir.

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, percebemos que as imagens e ideias que trouxemos para esse primeiro momento como disparadoras da conversa deixaram as professoras animadas e curiosas para ocuparem a brinquedoteca. Elas mencionaram sobre a riqueza de possibilidades que se encontrava na brinquedoteca. Para exemplificar, recorremos à narrativa a seguir.

No dia da inauguração, fiquei até emocionada de ver tanta coisa em um lugar só. Vejo que é um lugar cheio de possibilidades. Não sei nem por onde começar. (PROFESSORA 1: Fala proferida em encontro formativo com o grupo de professoras do CMEI AMCC, no dia 13/03/2017).

No 2º momento, então, levamos as professoras até a brinquedoteca “Um lugar para brincar”. Nesse momento, fizemos uma interação, exploração e avaliação da sala revitalizada e discutimos diferentes possibilidades e modos de utilização do lugar, como *espaço* de aprendizagem. As professoras também fizeram sugestões, indicando práticas de uso, funcionamento e organização

dos materiais e brinquedos que ali estavam.

Encontramos, nas narrativas, reforço à compreensão de que corpo e movimento não são exclusividades da Educação Física. Quando disposto a se relacionar com a criança, o adulto é convocado a se dispor corporalmente e praticar, com ela, o CMEI como um território para brincar. Além disso, vale ressaltar que de acordo com Mello et al. (2016a), a presença da Educação Física na Educação Infantil vem para mediar o acesso ao conhecimento no sentido de ampliar o repertório de movimentos como saberes, na função de trabalhar o corpo e o movimento como objeto, quando a criança aprende a brincar e a jogar, e não somente como meio, quando a criança brinca ou joga para aprender outro saber.

Também recuperamos o entendimento de escola como espaço de negociações. De acordo com Bhabha (2011, p.97) “[...] a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo [...]”. A definição de negociação, construída por Bhabha (2011), pode ser vista no relato da professora 1, quando esta se refere ao diálogo com as outras duas professoras do Grupo 6 sobre o desejo de trabalharem a identidade. Quando atenta às necessidades das crianças da mesma faixa etária (de Grupo 6), a professora 1 usou suas habilidades em argumentar para efetivar uma prática integrada, ou seja, uma negociação que foi correspondida pelas colegas.

A experiência formativa em questão teve efeito ao movimento propositivo da Educação Física do CMEI AMCC em fortalecer a dinâmica gerada nas relações colaborativas e seus próprios processos identitários. Nesse sentido, encontramos nas narrativas abaixo reforço de como a posição da Educação Física do CMEI AMCC referenciou um trabalho articulado na instituição pesquisada, impactando na formação de outros profissionais.

Avaliamos que a Educação Física do CMEI AMCC tem um trabalho de excelência e nós aprendemos muito com ela. Ela tem uma prática muito elogiada, inclusive, por causa da participação da universidade. Vamos carregar isso para o resto da vida. Ressalto essa participação porque fez muita diferença no CMEI AMCC, **na minha formação e de todo o grupo** (PEDAGOGA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

A Educação Física do CMEI AMCC **articulou as suas práticas**. Fez um trabalho bem amplo, bem abrangente [...] (PROFESSORA 4: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

De acordo com as narrativas, podemos afirmar que, entre diretor, professoras e pedagoga, diferentes profissionais da instituição pesquisada passam a valorizar a co-produção de conhecimento, ou seja, a produção como um processo coletivo e integrado. Encontramos também indícios, nas narrativas, de que isso pode estar vinculado a uma identidade, reconhecida pelos profissionais, na Educação Física do CMEI AMCC.

A partir das reflexões pautadas nos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), abordadas neste estudo, compreendemos que a produção do conhecimento é relacional, ou seja, que o sujeito, ao se relacionar com um objeto do saber, vai imprimindo sentidos próprios, suas marcas, suas características, suas singularidades, ressignificando e criando. Assim, ao interagir, ele faz um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) dos bens que lhe são ofertados. Isso explica o porquê de alguns professores estarem na tangente, se colocando mais resistentes, mediante aos convites dos outros colegas de profissão e das próprias crianças para o diálogo, para o fazer junto, para as relações colaborativas.

Em consonância, corroboramos com Ibiapina (2008), quando afirma que a relevância do processo de reflexão crítica está em refutar a oposição entre conhecimento prático e teórico, uma vez que estes devem ser articulados, auxiliando os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente para rever a teoria e desvelar as instabilidades da ação docente. Nesse sentido, afirmamos a presente pesquisa colaborativa como um processo formativo, pois, nas relações estabelecidas, envolveu troca, encontro e reflexividade conjunta de atitudes, práticas e conhecimentos.

Considerações Finais

Compreendemos que as relações colaborativas intra e interinstitucionais aconteceram durante todo o processo da pesquisa no exercício de interlocução com os diferentes sujeitos. Esse movimento aconteceu dentro da EF do CMEI AMCC, no CMEI e entre as instituições: escola e universidade, desde as tentativas e persistências que empreendemos, até mesmo as aberturas que fomos encontrando aos poucos, para estabelecer um diálogo produtivo e intencionalmente transformador no cotidiano da referida instituição.

Desta forma, destacaremos as relações colaborativas nos processos formativos dos sujeitos, tanto da Educação Física do CMEI AMCC sobre a formação inicial dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes e a formação continuada da professora de EF e pesquisadora deste estudo e dos professores de EF dos turnos matutino e vespertino; quanto os demais profissionais da instituição pesquisada, entre professoras, pedagogas e diretor.

A presente pesquisa, que foi gerada em 2015, teve continuidade e repercussão em 2016, criou vida própria e ecoou mudanças intencionalmente planejadas. Ao resgatarmos e analisarmos os dados, o estudo ora realizado foi responsável por nos dar pistas que indicam o amplo processo formativo dos sujeitos envolvidos no empreendimento e potencialização das relações colaborativas. A partir dos desafios e possibilidades vividos com a interlocução entre os diferentes sujeitos e linguagens que compõem o cotidiano do CMEI AMCC, identificamos experiências que evidenciam e fomentam os diferentes modos de considerar o protagonismo das crianças.

Concordamos com Certeau (1994), pois nos ajudou a compreender que se quisermos praticar o cotidiano escolar como *espaço*, onde os sujeitos imprimem suas marcas com suas *artes de fazer*, temos que reconhecer esses sujeitos, principalmente as crianças, que não agem com as mesmas armas que os adultos, já que possuem outros meios, outras linguagens, ou seja, enunciam com o corpo. Desta forma, elas agem na sutileza, de maneira velada (*táticas*), por se veem apertadas pelas *estratégias*. Sem a função metodológica deste estudo ao “escovar à contra pelo” para investigar o cotidiano, dificilmente essas manifestações, produções, *enunciações* das crianças, seriam aqui visibilizadas.

Sabíamos, portanto, que esta atitude de assumirmos a coprodução de conhecimento com vários sujeitos no cotidiano da Educação Infantil, era fundamentada na forma de pensarmos o currículo, ou seja, tecendo conhecimento em rede (FERRAÇO, 2008), rede de afetos, de conversações e de ações complexas. Para tanto, vivemos experiências desafiadoras, pois o caminho não foi linear, exigindo de nós diálogo e negociação continuamente. Com esse movimento, apostamos, inicialmente, nas relações colaborativas com os nossos pares: professores, bolsistas e coordenador do Pibid/EF/Ufes, pedagogos e diretor, como um modo de praticarmos o CMEI AMCC como *espaço* de aprendizagens com as crianças na dinâmica curricular cotidiana.

No entanto, quando intencionalmente extrapolamos as relações colaborativas no diálogo com os demais profissionais do CMEI, a própria diversidade de sujeitos envolvidos nesse processo, revela um conjunto de pistas que denotam a presença de várias formas de pensar essa rede, ou de pensar o currículo.

Com processos identitários fortalecidos, a Educação Física do CMEI AMCC precisou ocupar esse lugar privilegiado, de forma pensada para exercer o papel de mediadora, ao tecer um currículo em rede. Direcionando o “zoom das nossas lentes” ao cotidiano, visibilizamos um repertório de possibilidades práticas como potencializadoras de experiências, em meio aos desafios e tensionamentos, convidando a todos a ocuparmos/praticarmos esse *lugar*, que não é fixo, mas fluido em atenção às *enunciações* das crianças e aos movimentos ampliadores de experiências com elas.

Além disso, a presente pesquisa-ação colaborativa oportunizou experiências de formação docente inicial e continuada, vividas com a Educação Física do CMEI AMCC, sobretudo com a presença do Pibid/EF/Ufes, nas relações colaborativas intra e interinstitucionais, como uma *rede de saberes, fazeres, poderes no cotidiano escolar* (FERRAÇO, 2008), impactando mudanças nas práticas pedagógicas. Uma dinâmica curricular que antes contava com práticas fragmentadas e isoladas foi transformada quando desencadeados processos formativos de entendimento e valorização de uma prática educativa integrada.

Isto posto, almejamos com este estudo, gerar reflexividade para a produção de conhecimento

sobre criança(s) e infância(s), para as práticas pedagógicas, para o currículo prescrito, mas também para a produção científica e para a formação docente inicial e continuada, de modo que incida nas políticas educativas, para fundamentar as produções curriculares nas instituições de Educação Infantil.

Referências

ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Al; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

BHABHA, H. K. **O Bazar Global e o Clube dos Cavaleiros Ingleses**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p.80-101. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Versão. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50. 2009.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

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 nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et al, p. 101-117. 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, Hilda Maria Martins Bandeira.; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

JOSSO, M C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Currículo em movimento** – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. Belo Horizonte, 2010.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis. Vozes, 2002.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELLO et al, A. da S. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 46, set. 2016a.

MELLO et al, A. da S. (Organizadores). **PIBID**: Formação docente e práticas pedagógicas em educação física.. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016b.

MELLO et al, A. da S. (Organizadores). **PIBID**: Formação docente e práticas pedagógicas em educação física. Volume 2. Organizadores. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Volume 4. 2ª Edição. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, LDA. Porto, Portugal, p. 111-140. 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa. Lisboa, Portugal. 2002.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, nº 350, Lisboa, Portugal. 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? **Currículo em movimento** – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. Belo Horizonte, 2010.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.) **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p. 13-46. 2013.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p. 1-30. 2008.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, Natália.; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) **Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo. Summus Editorial, p.141 a 159. 2006.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora. 1985.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, vol. 3,1 n.3, São Paulo, Set./Dez. 2005.