INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HUMANIDADES

DINA LÚCIA FRAGA

A CRIANÇA E A CIDADE:

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

Vitória
2018

DINA LÚCIA FRAGA

A CRIANÇA E A CIDADE:

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Orientadora: Profª. Drª Dilza Côco
Co-orientadora: Profª. Drª Priscila de Souza Chisté Leite

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

F811c Fraga, Dina Lúcia.
A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural / Dina Lúcia Fraga. – 2018.
179 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Dilza Côco
Coorientadora: Priscila de Souza Chisté Leite.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2018.

1. Educação de crianças. 2. Professores – Formação. 3. Currículos. 4. Vitória (ES) – História. 5. Patrimônio cultural. I. Côco, Dilza. II. Leite, Priscila de Souza Chisté. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título.

CDD – ES 372.21

DINA LÚCIA FRAGA

A CRIANÇA E A CIDADE:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 31 de julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dra. Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo
Co-Orientador

Prof. Dra. Deane Monteiro Vieira Costa
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof. Dra. Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Membro Externo

Prof. Dra. Almerinda da Silva Lopes
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Membro Externo

DINA LÚCIA FRAGA

DILZA CÔCO

PRISCILA DE SOUZA CHISTÉ LEITE

EDUCAÇÃO NA CIDADE: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

Produto Educativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 31 de julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra Deane Monteiro Vieira Costa

Instituto Federal do Espírito Santo- IFES

Prof. Dra. Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof. Dra Almerinda da Silva Lopes

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Dedico este trabalho às crianças, que nos ensinam a enxergar o mundo pela lente da alegria, da simplicidade e da autenticidade. Que possamos manter essa criança sempre viva dentro de nós.

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, pela oportunidade dessa existência, uma singular página no livro do Tempo, que me permite inscrever novos textos de Vida na eternidade;

Aos meus pais: a eles expresso toda a minha gratidão; pois cada um, ao seu modo, representa em minha vida, toda a grandiosidade do amor de Deus, que me permitiu ter como genitores na Terra, pessoas tão iluminadas. Minha mãe Amandina que, com sua doçura e grandeza de alma, me ofereceu grandes exemplos de vida e me faz sentir sua presença e incentivo mesmo estando em outros planos de Vida. Meu pai, Moacyr Fraga, companheiro de valsas e explorações da cidade no pouco tempo que convivemos, com seu jeito alegre e leve de ser, me legou o gosto pela observação das manifestações da arte. Sua genialidade como arquiteto, desenhista e escritor me fez admira-lo como grande homem e profissional;

Ao meu filho Tiago e às minhas filhas Lili e Amandinha (é assim que elas gostam de serem chamadas), agradeço pela oportunidade de experienciar o amor sublime da maternidade, pela compreensão dos inúmeros “não posso” durante o período de realização do mestrado e pelas palavras de força e incentivo sempre. Também agradeço à Sarinha e ao Leandro, filhos trazidos pelo coração de meu filho e minha filha e que me enchem de carinho. Amo todos vocês.

A todos os meus familiares, que mesmo distantes, fizeram-se presentes em pensamento, fazendo-me sentir a energia de quem é ligado pelos laços do afeto;

Às professoras Dilza Côco e Priscila Souza Chisté Leite, orientadora e co-orientadora desse trabalho por terem aceitado compartilhar comigo esse caminhar e o terem feito com enriquecedoras argumentações;

Agradeço ainda as professoras Almerinda da Silva Lopes, Sandra Soares Della Fonte e Valdete Côco pela participação na banca de qualificação, provocando novos desafios que muito contribuíram para o enriquecimento desse trabalho. Agradeço também pela presença na banca de defesa;

A todos os professores e professoras do Mestrado em Ensino de Humanidades do

IFES pelas ricas reflexões, proporcionando novos horizontes à minha constituição pessoal e profissional;

Aos colegas da primeira turma de Mestrado em Ensino de Humanidades do IFES, que carinhosamente chamamos de “18 Elos”. Constituimos uma forte corrente, em que todos se conectaram no apoio mútuo e no aprendizado compartilhado de saberes múltiplos de vida e de conhecimentos. Agradeço principalmente à Larissa, Patrícia, Érica, Isabela e Eliane pelas trocas constantes de incentivo e motivação entremeados pelos cafés e pastéis que marcaram saborosamente a nossa amizade;

Às professoras e pedagogas do CMEI “Rubem Braga”: Ludmyla, Rosana, Flavinha e Wanessa que participaram do Curso de Extensão, contribuindo com a pesquisa, trazendo as vozes de suas crianças e enriquecendo as discussões sobre a infância na nossa cidade. Agradeço também à Alessandra que muito contribuiu realizando as vídeo-gravações.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, principalmente à sub-secretária-pedagógica, professora Janine Mattar, pelo total apoio e incentivo. Agradeço também a cada integrante da Gerência de Educação Infantil. Cada um a seu modo participou de alguma forma, doando um pouco da sua energia, do seu tempo, do seu carinho para comigo;

O meu agradecimento especial à Rutinha, que com desvelo e atenção, sempre me oferecia um cafezinho na hora que mais precisava, servindo-o carinhosamente com sua maneira única de ser. Ficou a saudade em meu coração pela sua inesperada ausência;

À minha pequena e doce Sheeva, cachorrinha leal e companheira, sempre juntinho de mim, me acompanhando na solitária experiência da escrita acadêmica;

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma na realização desse trabalho.

Finalizo agradecendo às crianças com as quais trabalhei e trabalho nesses mais de trinta anos dedicados à Educação Infantil do Município de Vitória, por serem tão especiais e inspiradoras dos meus melhores sentimentos. Elas me fazem querer sempre desejar e agir para que o mundo seja um lugar melhor de viver.

RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa vinculada à linha de investigação “Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, *campus* Vitória. Justifica-se pela necessidade de trabalhar com professores e pedagogos da Educação Infantil, numa perspectiva de aproximação entre as práticas pedagógicas e a Cidade, considerando o seu patrimônio cultural. Dessa forma, compreendem-se os tempos e espaços da cidade como potencialmente educativos, estabelecendo diálogos e convivências e percebendo o valor da interação entre eles. Adota os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade como referenciais teóricos, os quais defendem que a formação do professor acontece de modo coletivo e por meio de relações sociais. Alinhada a esses pressupostos, a opção metodológica são os postulados da pesquisa qualitativa, pois possibilitam estudar o fenômeno como um objeto vivo e dinâmico, portanto, considerando-o em sua historicidade. Sistematiza intervenção em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na Ilha de Monte Belo, Vitória/ES, por meio de um experimento didático, sob forma de curso de extensão, o qual subsidiou a produção e a análise de dados da pesquisa. O material educativo propõe a realização de experiências no campo do currículo da Educação Infantil visando à ampliação de conhecimentos a partir da investigação de espaços da cidade de Vitória, a fim de compreender os processos de sua constituição, em especial da Ilha de Monte Belo. Visa igualmente, dialogar com as professoras e pedagogas sobre outras possibilidades de trabalho pedagógico, que podem ser incorporadas às suas, ampliando o repertório de experiências educativas junto às crianças com as quais atuam, reforçando a contribuição do desenvolvimento do ser humano, por meio da apropriação do patrimônio cultural existentes nos espaços da cidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Cidade. Patrimônio cultural. Formação de professores.

ABSTRACT

This work presents a research that is linked to the investigation line “Teachers Training”, of the Post-Graduation Program in Humanities, of the Professional Masters Course in Humanities Teaching of the Espírito Santo Federal Institute – IFES, Vitória Campus. It justifies itself by the need of working with Child Education teachers and pedagogues, at an approximation perspective between the pedagogical practice and the City, considering its cultural patrimony. In this way, comprehending the city times and spaces as potencially educational, establishing dialogues and convivialities and noticing the interaction value between them. Adopts the assumption of the Historic-Cultural Theory and the Activity Theory as theoretical references, which support that the teachers training happens in a collective way and by means of social relations. Alined to these assumptions, the methodological option are the qualitative research postulates, for they enable to study the phenomenon as a live and dynamical object, therefore, considering it in its historicity. Systematizes intervention at the Child Education Municipal Center, placed at Monte Belo Island, Vitória/ES, by means of a didatic experiment, under the form of an extension course, which subsidized the production and the analyses of the research data. The educational material proposes the experiences realization at the Child Education curriculum field aiming the knowledgements enlargement from the investigation of spaces at the city of Vitória, by means of understanding the processes of its constitution, in special at Monte Belo Island. It aims likewise, to talk with the teachers and pedagogues about other pedagogical work possibilities, that can be incorporated to theirs, amplifying the educative experiences repertoire together with the children they act with reinforcing the contribution of the human being development, by means of cultural patrimony appropriation existing at the city spaces.

Keywords: Child education. City. Cultural patrimony. Teachers training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Roda dos Expostos 25
Figura 02- Organograma do Departamento de Pré-Escola/SEME, em 1983 33
Figura 03- A Divisão Técnico-Pedagógica em 1984 34
Figura 04- Professores e especialistas em formação no ano de 1984 35
Figura 05- Criança brincando de faz-de-conta com seus brinquedos 51
Figura 06- Desenho do monstro Tsunami..... 53
Figura 07- Fachada do CMEI “Rubem Braga” 67
Figura 08- Vista aérea do CMEI “Rubem Braga” 68
Figura 09- Painel pintado no refeitório do CMEI “Rubem Braga” 70
Figura 10- Grupo de participantes da pesquisa com a pesquisadora 72
Figura 11- Pneus coloridos sendo utilizados como canteiros na Ilha de Monte Belo 86
Figura 12- Poste revestido de tecido em Jardim da Penha 86
Figura 13- Caixa com roupas no centro da Cidade 87
Figura 14- Mesa organizada com materiais diversos 91
Figura 15- O primeiro grupo com sua representação da Cidade 92
Figura 16- Detalhe da representação da Cidade do primeiro grupo 92
Figura 17- O segundo grupo com o dado representativo da Cidade 93
Figuras 18 e 19- Detalhes do dado representativo da Cidade confeccionado pelo segundo grupo 93
Figura 20- A cidade de Vitória em 1805 94
Figuras 21 e 22- O maciço central encoberto pelos processos de verticalização 95
Figura 23- O trajeto realizado de ônibus 96
Figura 24- O trajeto realizado de carro 97
Figura 25- O trajeto realizado a pé 97
Figura 26- O desenho do grupo A 98
Figura 27- O desenho do grupo B 98
Figura 28- A Ilha de Monte Belo nos anos 1960 100
Figura 29- A Ilha de Monte Belo nos anos 1970 100
Figura 30- Desmatamento do manguezal na Ilha de Monte Belo 101
Figura 31- Região administrativa 3- Jucutuquara 103
Figura 32- Vista aérea de parte do bairro Ilha de Monte Belo, com o morro do Penedo ao fundo..... 108
Figuras 33 e 34- Muro do CMEI “Cecília Meireles” e o Colégio Adventista de Vitória .. 109

Figuras 35 e 36- Alguns prédios públicos do bairro 110
Figuras 37 e 38- Professoras marcando os pontos de localização no mapa 110
Figura 39- Entrada da Ilha da Fumaça 111
Figura 40- O encontro com a senhora Neuza 112
Figuras 41 e 42- Um dos inúmeros becos do bairro que contrastam com as grandes avenidas 112
Figuras 43 e 44- Os resquícios das pedras da antiga Ilha 113
Figura 45- Padaria e Mercearia da Vera 114
Figuras 46 e 47- A quadra comunitária 114
Figura 48- Amarelinha e jogo da velha pintados no chão 115
Figura 49- A senhora Dolores Fraga e o painel de fotos antigas 116
Figura 50- A árvore com espinhos descoberta no dia do roteiro mediado com as professoras 119
Figura 51- A professora Ludmyla com sua turma, observando a mesma árvore com espinhos 119
Figuras 52 e 53- A turma da professora Ludmyla utilizando mapa 120
Figuras 54 e 55- O mapa do bairro antes e depois do roteiro mediado realizado com as crianças 121
Figura 56- Detalhe do mapa retratando o vendedor de algodão doce e o pipoqueiro .. 121
Figuras 57 e 58- Crianças no Projeto Tamar e o mural na porta da sala 123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação de teses e dissertações 40
Quadro 2- Esquema de periodização do desenvolvimento psíquico 49
Quadro 3- Carga horária da formação de professoras 75
Quadro 4- Organização dos encontros da formação de professoras 77

LISTA DE SIGLAS

AEI- Assistente de Educação Infantil

BNTD- Banco Nacional de Teses e Dissertações

CBWP- Caixa Beneficente Washington Pessoa

CCSH-UFSM- Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria

CEI- Centro de Educação Infantil

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica

DCNEIs- Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

FEBEM- Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor

GEI- Gerência de Educação Infantil

GEPECH- Grupo de Pesquisa Educação na Cidade e Humanidades

GEPLAN- Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação

IPAMV- Instituto de Previdência e Assistência Municipal de Vitória

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional

LBA- Legião Brasileira de Assistência

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

OMEP- Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

PMV- Prefeitura Municipal de Vitória

PNEI- Política Nacional de Educação Infantil

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEME- Secretaria Municipal de Educação

UNESP- Universidade Estadual de São Paulo

UNISINOS- Universidade do Vale dos Sinos

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UPE- Unidade de Pré-Escola

UPPE- Unidade de Proteção ao Pré-Escolar

ZDI- Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 O INÍCIO DA TESSITURA: SELECIONANDO OS FIOS E AS LINHAS 20

2.1 RECONHECENDO POSSIBILIDADES DE TECER 23

2.1.1 Breve histórico da educação infantil 26

2.1.2 Constituição histórica da educação infantil no município de Vitória: da infância nos casulos aos casulos da infância 32

3 ENCONTRANDO "BONITEZA" EM OUTROS TECIDOS 42

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL 43

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES 45

3.3 CIDADE EDUCATIVA 45

3.4 PATRIMÔNIO CULTURAL 46

4 PRIMEIROS FIOS, PRIMEIROS BORDADOS 47

4.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 47

4.1.1 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico 51

5 REALÇANDO OS PONTOS, TRANÇANDO OS FIOS 60

5.1 EDUCAÇÃO NA CIDADE 60

5.2 PATRIMÔNIO CULTURAL 63

6 TECENDO A OBRA 69

6.1 METODOLOGIA DE PESQUISA 69

6.2 LÓCUS DA PESQUISA 71

6.3 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO 74

6.4 O MATERIAL EDUCATIVO 76

6.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES 78

7 ADMIRANDO O BORDADO, ARREMATANDO OS NÓS 83

7.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO 83

7.1.1 Estudos conceituais sobre educação na cidade 84

7.1.2 O roteiro mediado à Ilha de Monte Belo 111

7.1.3 Os projetos das professoras 121

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS 131

APÊNDICE A- Carta de apresentação 134

APÊNDICE B- Termo de autorização 135
APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido 136
APÊNDICE D- Termo de cessão de imagem e voz para fins educacionais 139
APÊNDICE E- Entrevista semi-estruturada/questionário de identificação 141
APÊNDICE F- Instrumento de avaliação do curso de extensão 144
ANEXO A- Lei nº 2779/81 146
ANEXO B- Lei nº 3029/83 148
ANEXO C- Lei nº 3074/83 151
ANEXO D- Lei nº 3085/83 153
ANEXO E- Lei nº 3328/86 154
ANEXO F- Lei nº 3905/93 156
ANEXO G- Crônica “O Porto de Minha Infância”.....162
ANEXO H- Crônica “Não Tem” ..... .164
ANEXO I - Crônica “A Primeira Mulher do Nunes” ..... .166
ANEXO J- Crônica “Histórias de Zig” ..... .169
ANEXO K- Crônica “O Cajueiro” ..... .173
ANEXO L- Crônica “Mar” ..... .174
ANEXO M- Crônica “Recado ao Senhor 903” ..... .176

1 INTRODUÇÃO

O mais importante do bordado
É o avesso
É o avesso
O mais importante em mim
É o que eu não conheço
O que eu não conheço
O que de mim aparece
É o que dentro de mim Deus tece
[...]
É o segredo do ponto
O rendado do tempo
É como me foi passado o ensinamento
(O que eu não conheço- Jorge Vercilo)

A música de Jorge Vercilo nos faz pensar que um bordado no tear é o resultado do entrelaçamento ordenado de dois conjuntos de fios: a urdidura, fios dispostos paralelamente ao seu comprimento e a trama, fios passados na transversal do tear, entre os fios da urdidura. A esse resultado chamamos *tecido*. Para a construção desse tecido, escolhemos fios e linhas de cores matizadas pelo interesse e escolhas que acreditamos venham produzir um belo resultado. Dessa forma, tecendo nossa história, nos constituímos artesãos da vida. Dizem também que o bordado é tanto mais belo quanto mais delicado se observa o seu avesso. O avesso do bordado, mesmo oculto, revela toda a história que sustenta as escolhas realizadas.

Penso que assim também nascem os nossos projetos. Considerando a nossa história singular, que nos orientou para determinados caminhos, é importante contar como escolhemos os fios e as linhas da tessitura dessa pesquisa.

Assim, ao organizar este trabalho, o fizemos do seguinte modo: inicialmente, na seção denominada “O Início da Tessitura: Selecionando os fios e as linhas” relato minhas memórias pessoais e meu percurso formativo, pois foram eles que orientaram as escolhas realizadas para chegar a esta produção. Também descrevemos os objetivos da pesquisa, bem como um breve histórico da Educação Infantil e a constituição deste segmento no município de Vitória; na seção 3, “Encontrando Boniteza em Outros Tecidos”, apresento alguns diálogos com outras pesquisas, procurando aquelas que mais se aproximavam da nossa, buscando entrecruzar os descritores Educação Infantil, Formação de Professores, Cidade Educativa e Patrimônio Cultural, os quais caracterizam a tematização do nosso trabalho; a seção 4, intitulada “Primeiros Fios,

Primeiros Bordados” aborda o desenvolvimento Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural e a Periodização do Desenvolvimento, referenciais teóricos utilizados no nosso trabalho; a seção 5, “Realçando os Pontos, Trançando os Fios”, trata de temas fundantes desta pesquisa como: Educação na Cidade e Patrimônio Cultural. Na seção 6, “Tecendo a Obra”, explicitamos a Metodologia de Pesquisa, descrevendo o seu lócus e os sujeitos da investigação, bem como o material educativo e a formação de professores. Por fim, a seção 7, “Admirando o Bordado, Arrematando os Nós”, apresenta a produção e a análise dos dados da pesquisa, divididos nas seguintes unidades: estudos conceituais sobre educação na cidade; o roteiro mediado à Ilha de Monte Belo e os relatos dos projetos das professoras. Finalizando, a seção 8 traz as nossas Considerações Finais.

2 O INÍCIO DA TESSITURA: SELECIONANDO OS FIOS E AS LINHAS

Quando nasci, quase todos os meus irmãos e irmãs já eram casados e também já tinham filhos. Afinal, sou a sétima filha nessa constituição familiar e, portanto, cresci brincando com meus sobrinhos e sobrinhas como se fôssemos irmãos no quintal de casa, um território de infindáveis brincadeiras. Sob o “pé” de uma grande árvore de sapoti, podíamos realizar cozinhados de folhas, escalar o telhado ou brincar de variados piques. Mas, quando todos iam embora ou não estavam comigo, minhas brincadeiras eram outras: sentava minhas bonecas numa disposição “escolar” e fazia das portas dos armários o meu quadro de giz. Era a minha escolinha. Eu, no papel de professora, me espelhava em uma de minhas irmãs que tinha essa profissão e em um programa de televisão da época, que simulava vivências em uma turma de crianças pequenas.

Todas essas brincadeiras eram embaladas por uma suave melodia, assobiada pelo meu pai, que trabalhava em seu escritório de arquitetura no segundo andar da nossa casa. Hoje percebo a sua grande influência nas minhas escolhas de pesquisa acadêmica, já que com ele aprendi a valorizar a cidade como espaço relacional entre seus habitantes, seus prédios, suas ruas, seus parques, suas histórias, suas origens e a pensar como ela pode (ou não) constituir-se como interlocutora potencialmente educadora para seus habitantes. Por meio de seus artigos jornalísticos, publicados em importante jornal capixaba, na década de 1970, os quais discorriam sobre urbanismo, paisagismo, construções de espaços que pudessem respeitar a “anatomia urbana” e permitissem sua respiração e consequente sobrevivência, compreendi o quão rico pode ser pesquisar sobre práticas escolares e espaços urbanos, a fim de construir um elo de pertencimento ao lugar em que vivemos. E isso precisa ser iniciado desde a educação das crianças.

Assim, interna e intensamente o sonho de me tornar uma professora de crianças pequenas foi constituindo os meus dias de menina, depois de mocinha e, finalmente de adolescente, prestando o vestibular que não poderia ser outro a não ser o de Pedagogia. Dessa feita, no ano de 1978, com dezessete anos, recebi a tão esperada notícia de que tinha sido aprovada. Munida de todos os sonhos de estudar, conhecer melhor e, futuramente atuar na Educação Infantil, na época chamada de “pré-escolar”,

lá fui eu rumo à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Porém, os dias se sucediam e nenhum professor abordava temas relacionados a esse nível de atuação. Apenas uma professora, a de Psicologia da Educação, trouxe o desenvolvimento infantil, à luz da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, cujas ideias eram inovadoras na época. Foi então que constatei que teria que participar de cursos fora de Vitória (ES) para satisfazer o desejo em relação a minha aspiração inicial. E assim o fiz: realizei inúmeros cursos em diversos Estados até que recebi um convite para participar de um Curso de Educação Pré-Escolar em uma escola particular, em Vila Velha (ES), o que muito me interessou, pois ao término do mesmo, alguns participantes seriam selecionados para compor a equipe de professores da Escola.

Assim, após o término desse Curso, fui admitida como professora da turma de crianças de quatro anos (na época denominada “Maternal”) da Escola “Pingo de Gente”. Essa Escola representou para mim um verdadeiro marco em conhecimentos sobre educação pré-escolar. Seu projeto pedagógico era inovador para os anos 80, pois tínhamos formações constantes com profissionais das áreas de educação e de psicologia, o que me proporcionou um aprofundamento maior sobre o significado do trabalho com crianças pequenas.

No ano seguinte, ainda como estudante de Pedagogia, fui trabalhar em outra escola particular, em Vitória (ES), com uma turma de primeira série, pois era exigência do curso de Pedagogia, que tivéssemos experiência no Ensino Fundamental. Na época, a Educação Infantil ainda não fazia parte da Educação Básica e, portanto, não poderia permanecer na antiga Escola. Nessa outra, de tendência tradicional, aprendi a argumentar pedagogicamente por uma educação mais progressista, que visasse efetivamente transformações na estrutura social por meio de uma abordagem crítica dos conteúdos trabalhados. Ao término desse ano, fui convidada a ser a coordenadora pedagógica nessa escola, pois queriam fazer algumas inovações curriculares, mas eu já havia feito um processo seletivo na Escola “O Pica Pau”, cujo trabalho pedagógico aproximava-se mais das ideias nas quais eu acreditava.

Em 1982/1, concluí o curso de Pedagogia, na especialização “Supervisão Escolar” [1] e no ano seguinte (1983), ingressei na Prefeitura Municipal de Vitória como supervisora escolar, integrando a equipe pedagógica de um novo Departamento que estava sendo criado na Secretaria de Educação: o Departamento de Pré-Escola. A minha experiência em escolas particulares fez-me estranhar bastante, a princípio, o trabalho em um sistema público de ensino, à medida que minha responsabilidade profissional não estava limitada a apenas uma unidade, mas a uma rede. O cenário era verdadeiramente desafiador, pois representava iniciar um novo percurso, tanto pessoal, quanto profissional e também implementar este novo Departamento, já que o mesmo estava recebendo da Secretaria Municipal de Saúde, as 21 (vinte e uma) “Creches-Casulo”, denominação adotada na época para os estabelecimentos pré-escolares públicos, devido a um convênio com um Programa Federal, ligado à Presidência da República: a Legião Brasileira de Assistência (LBA) [2]. Nossas atribuições eram a realização dos assessoramentos pedagógicos e o planejamento, organização e execução de formações para todos os profissionais que atuavam nessas Unidades.

Em meados desse mesmo ano, o Departamento de Pré-Escola foi estruturado administrativamente e eu recebi um convite para assumir a Chefia do Serviço de Supervisão e Administração das Unidades Pré-Escolares e posteriormente, a Divisão Técnico-Pedagógica, onde permaneci nos período de 1983 a 1988 e de 1995 a 1997.
Paralelamente ao trabalho na Prefeitura de Vitória, também ingressei na Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) [3], participando de sua diretoria. Isso me

---

[1] Nessa época, o curso de Pedagogia possuía quatro habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Magistério e Inspeção Escolar.

[2] A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. . Com o final da guerra, tornou-se um órgão de assistência às famílias necessitadas e era presidida pelas primeiras-damas do País. O Decreto-Lei nº 593, de maio de 1969, transforma a sociedade civil em fundação, como o nome de Fundação Legião Brasileira de Assistência, mantendo a mesma sigla LBA, vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Através da Lei nº 6.439, de setembro de 1977, fica vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social e pelo Decreto nº 99.244, de maio de 1990, passa a ser vinculada ao Ministério da Ação Social. Em 1991, foram feitas diversas denúncias de esquemas de desvios de verbas da LBA, como uma compra fraudulenta de 1,6 milhão de quilos de leite em pó, o que ocasionou a sua extinção, em 1995.

[3] Entidade filantrópica, criada em 1948 e que se ocupa de todos os aspectos relacionados ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos. A instituição atua em 70 países, em cinco regiões mundiais, em benefício de uma realidade social que promova e permita o pleno desenvolvimento do ser humano. No Brasil, a OMEP foi a primeira instituição a defender políticas públicas voltadas à qualidade da Educação Infantil, em 1953. Por seus méritos históricos e por sua gestão ética, a OMEP é reconhecida como uma

colocou em contato com muitos trabalhos desenvolvidos em todo o Brasil na Educação Pré-Escolar, pelas inúmeras oportunidades de participação em Congressos e reuniões, que permitiram agregar conhecimentos específicos sobre este segmento, ao mesmo tempo em que pude ter um panorama geral sobre o atendimento infantil em diversas regiões do Brasil.

Durante todos esses anos de trabalho na PMV, assumi a gestão escolar de alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), bem como a gestão na SEME Central, como coordenadora na Gerência de Educação Infantil e também participei da elaboração de diversos documentos oficiais da Educação Infantil de Vitória.

2.1 RECONHECENDO POSSIBILIDADES DE TECER

A Educação Infantil sempre foi o meu lócus profissional. Nessa trajetória, pude perceber o quanto as práticas pedagógicas nesse segmento limitam-se a serem realizadas no interior dos prédios escolares cada vez mais cimentados, de forma desarticulada com a vida que pulsa na cidade.

Essa constatação levou-me a empreender questionamentos sobre possibilidades diferenciadas de atuação pedagógica na Educação Infantil, como:

- É possível adquirir conhecimentos sobre a cidade, valorizando sua riqueza histórica, retrato de um tempo vivido e materializado em seu patrimônio cultural?

- Como apresentar a cidade aos seus pequenos cidadãos de forma a lhes proporcionar novas experiências e aprendizagens?

- Como incentivar/motivar os professores a proporem situações de aprendizagem nos espaços da cidade, que levem a percepção de historicidade?

Essas questões permearam meu trabalho profissional durante muitos anos de atuação na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória, principalmente no CMEI “Rubem Braga”, onde pude realizar uma prática pedagógica voltada para o (re) conhecimento da nossa cidade, a fim de entender que aprendizagens ela podia proporcionar às

---

instituição de referência internacional na área da Educação, cujo objetivo é promover a educação, a defesa dos direitos da criança e o aprimoramento dos recursos humanos envolvidos na Educação Infantil por meio da formação continuada dos profissionais que atuam nesse segmento.

crianças. Os projetos pedagógicos, gestados nos momentos de planejamento com os professores, privilegiavam as saídas escolares pela cidade de Vitória. Nessas ocasiões, reparávamos que muitas crianças não tinham ido além de suas casas ou de seus familiares, no mesmo bairro em que moravam. Ficavam surpresas quando percebiam a existência das praias, dos parques, dos museus, dos outros bairros, dos muros grafitados, das árvores, das flores, enfim percebiam uma cidade diferente e mais ampla daquela em que pensavam residir.

Muitas vezes, exploramos a cidade a pé com as crianças, percorrendo ruas do centro de Vitória para conhecer o patrimônio histórico local; em outras, fomos ao Planetário e as Escolas de Ciências (hoje, denominadas Centro de Ciência e Educação) [4], onde vivenciamos situações práticas de aprendizagem escolar com conteúdos da física, da biologia e da história.

Conhecemos os manguezais existentes na cidade por ângulos diferentes: de barco, saindo da prainha de Santo Antônio e a pé, adentrando por ele pelas imediações da UFES por meio de parcerias com outras Secretarias Municipais, como a de Turismo e Meio Ambiente.

Mas foi no ano de 2014 que realmente confirmei a possibilidade de unir esses dois espaços, o escolar e o citadino, quando a Gerência de Educação Infantil (GEI), na qual eu era a coordenadora, idealizou um Projeto intitulado “Circuito Educacional, Científico e Cultural da Educação Infantil”, conhecido como *“*Pé na Cidade*”*. Esse projeto constituía-se em proporcionar vivências curriculares em espaços mais amplos da cidade, tendo como eixos norteadores Patrimônio, Sustentabilidade e Contemporaneidade. Dessa feita, escolhemos os Parques Municipais de Vitória para realizá-lo.

Contando com a adesão de professores dos próprios CMEIs que desenvolviam práticas pedagógicas diferenciadas nas áreas de arte, educação física e ciências, planejávamos com eles as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e seus professores e, em dias previamente agendados com as unidades escolares, as crianças dirigiam-se a estes Parques, nos quais participavam das vivências programadas. Em cada período eram atendidos quatro CMEIs, totalizando 400 crianças. Esse Projeto também se

---

[4] Atualmente, em Vitória existem quatro Centros de Ciência e Educação: a Escola da Ciência-Física, a Escola da Ciência Biologia e História, a Praça da Ciência e o Planetário.

constituiu em um processo formativo de grande importância, pois as experiências vividas durante a permanência nos parques possibilitavam uma integração entre todos os sujeitos, implicando em análises e reflexões pedagógicas das práticas curriculares realizadas em suas Unidades, além de contribuir para a elaboração do novo Documento Curricular da Educação Infantil do Município de Vitória.

Essa experiência confirmou definitivamente o meu desejo de pesquisar sobre a ampliação do trabalho pedagógico, sob a perspectiva de vivenciar a cidade com as crianças. Isso me levou a pensar e, consequentemente, a problematizar:

- quais potencialidades educativas o entorno dos CMEIs apresenta, que podem contribuir com a apropriação de conhecimento na Educação Infantil e com a valorização do patrimônio cultural [5] da cidade?

Tendo em vista essa problemática, anunciamos como **objetivo geral**:

- Compreender relações entre a escola e a cidade de Vitória, no entorno do CMEI "Rubem Braga", as quais possam contribuir com o conhecimento na Educação Infantil e com a valorização do patrimônio cultural existente, de modo a propor material educativo a ser compartilhado em formação de professores.

Para aprofundar esse objetivo, formulamos como **objetivos específicos:**

- Conhecer a história de constituição do CMEI "Rubem Braga", situado na Ilha de Monte Belo, em Vitória/ES, identificando os processos de surgimento do bairro, bem como o patrimônio cultural instaurado a partir da própria denominação do CMEI;

- Criar material educativo que apresente a proposição da cidade como espaço educativo, aspectos do patrimônio cultural relacionados ao CMEI "Rubem Braga" e a constituição do bairro onde está localizado;

- Planejar, acompanhar e executar formação de professores para divulgação e validação do material educativo elaborado, com a intenção de contribuir com as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil de Vitória.

---

[5] Segundo a Declaração de Caracas, realizada em 1992, "o Patrimônio Cultural de uma nação, de uma região ou de uma comunidade é composto de todas as expressões materiais e espirituais que lhe constituem, incluindo o meio ambiente natural". Assim compreendemos Patrimônio Cultural como o conjunto de bens materiais e/ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente. Pode ser ainda classificado em Histórico, Cultural e Ambiental.

Compreendendo a importância dos primeiros fios que originaram os bordados iniciais no tecido histórico, faz-se importante apresentar uma breve gênese da Educação Infantil e também da constituição histórica deste segmento no Munícipio de Vitória.

2.1.1 Breve histórico da educação infantil

Pode-se afirmar que o percurso de constituição da Educação Infantil sempre representou uma história de marginalização [6], pois a condição das crianças na nossa sociedade sempre foi marcada pela mudez e invisibilidade da infância. Conforme Ariès (2006, p. 15) somente a partir do século XII, encontramos representações artísticas de grandes pintores retratando a criança. Inicialmente em miniaturas e, posteriormente, em pinturas. Ainda assim, essas figuras não apresentavam características infantis, pois as feições faciais, os corpos e os trajes assemelhavam-se aos de pessoas adultas, sendo a única diferença em relação a estas, as proporções reduzidas. A infância, portanto, era percebida como um tempo de passagem, de espera "entre" o nascimento e a idade adulta e assim, desconsiderada em suas especificidades e necessidades.

Posteriormente, outra forma de retratar as crianças foi associando-as a figuras angelicais, que suscitavam sentimentos puros e singelos em relação a elas. A imagem de ser puro, frágil e indefeso foi se constituindo e intensificando, colaborando com a formação de um conceito de infância relacionado a uma necessidade de proteção e amparo, guarda e assistência.

Assim, a concepção de criança que foi sendo delineada ao longo do tempo foi a de que era preciso instituir locais para guardar e cuidar de indivíduos tão frágeis. Dessa forma, o ideário de atendimento às crianças menores de seis anos constituiu-se inicialmente por uma visão assistencialista, tendo origem no atendimento "educacional", em fins do século XVIII, na Europa, em regime de internato, realizado por entidades religiosas e filantrópicas, para "amparar a infância pobre (especialmente, crianças órfãs e abandonadas) e reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida" (PASQUALINI, 2006, p. 21).

---

[6] Vinculamos este termo à invisibilidade da infância na história da humanidade e a sua posição marginal na sociedade, levando consequentemente à exclusão social, ainda percebida nos dias atuais.

Martins (2005, p. 69) nos ajuda a compreender tal contexto quando aponta que “desde suas origens, a educação infantil aparece como empreendimento a baixo custo, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se tem a seu respeito”. Nesse sentido, reconhecemos que a história da educação infantil sempre esteve relacionada a uma “história de desqualificação pedagógica marcada pela redução de finalidades de suas instituições” (PASQUALINI, 2011, p. 61).

No Brasil, o primeiro tipo de atendimento institucional às crianças pequenas foi a Casa da Roda ou Roda dos Expostos, criada em 1738, no Rio de Janeiro, nos moldes das Rodas da Europa. Essa denominação faz referência ao mecanismo cilíndrico e com pequena abertura, onde as crianças eram colocadas pelo lado externo da instituição de caridade, geralmente à noite. Por meio de um mecanismo giratório; ao acioná-lo, elas eram transferidas para o interior da mesma e “recolhidas” por algum adulto.

Figura 01- Roda dos Expostos.

Fonte: Portojo [s.d.]

Essa Instituição tinha natureza filantrópica, caritativa e assistencial, pois acolhia crianças abandonadas, em sua maioria, fruto de relações ilegítimas, da exploração sexual de escravas pelos seus senhores ou de mães solteiras que não podiam assumir seus filhos devido ao preconceito da época. As crianças colocadas na “Roda”, frequentemente, encontravam-se em situação física bastante debilitada, o que ocasionava a não-sobrevivência de muitas delas. As que conseguiam vencer a enfermidade eram cuidadas por amas ou enviadas a residências de famílias estéreis, mas não podiam usufruir de nenhuma herança no futuro. Os meninos, ao atingir a

idade de sete anos, assumiam ofícios de sapateiros, ferreiros ou marinheiros e as meninas, geralmente, tornavam-se empregadas domésticas.

Diversas instituições desse tipo foram criadas por todo o País e até a segunda metade do século XIX, eram as únicas voltadas para o atendimento infantil às crianças brasileiras. Vale ressaltar que a taxa de mortalidade nessas instituições asilares atingia níveis entre 50 a 70%, contrariando os objetivos de sua criação, já descritos anteriormente.

Segundo Santana (2014)

> Embora esta instituição de caridade tenha desenvolvido um importante papel social no combate ao abandono das crianças, ao infanticídio e ao alto índice de mortalidade infantil, ela também possuía um lado sombrio, caracterizado pela exploração da infância, já que as crianças ao completarem a idade de saírem da Roda dos Expostos eram enviadas para o trabalho forçado. Nota-se então, que essa primeira forma de "auxílio institucionalizada" à infância brasileira não possuía intenção pedagógica, pois não havia alusão à educação. Além disso, incentivava a prática ilegal da exploração do trabalho infantil. (SANTANA, 2014, p. 239).

Em 1875, foi criado o primeiro jardim-de-infância particular na cidade do Rio de Janeiro pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa, D. Carlota, nos moldes dos existentes na Europa desde 1840, com a finalidade de atender às crianças da elite, do sexo masculino, que lá tinham aulas de leitura, escrita, ginástica, música, matemática, religião e outras atividades.

A partir daí, vários acontecimentos marcaram o cenário brasileiro que levaram a grandes transformações de ordem político-econômica no Brasil, como a abolição da escravatura, em 1888, a proclamação da República, em 1889 e o crescimento urbano-industrial. Esses fatores ocasionaram mudanças principalmente no âmbito educacional, já que "o fortalecimento da burguesia industrial exigia mão-de-obra qualificada, o que não havia no Brasil, uma vez que a educação da época era totalmente aristocrática atendendo apenas a uma minoria social [...]" (SANTANA, 2014, p. 240).

A primeira creche popular brasileira foi fundada no ano de 1908 e a partir de 1920, outras instituições começaram a surgir mundo afora e também no Brasil, com o objetivo de acolher os filhos de operárias e de afastar as crianças pobres do trabalho servil imposto pelo sistema capitalista, que não as poupava de trabalhar até dezesseis horas

diárias em condições sub-humanas. Também com a crescente demanda da mão-de-obra feminina nas indústrias e no serviço doméstico, as mulheres passaram a ser cada vez mais requisitadas pelo mercado econômico. As instituições infantis surgem então com objetivos diversos das casas de proteção aos órfãos e abandonados e a não mais funcionar em regime de internato, já que as crianças possuíam família. Erguem-se a partir da necessidade de cuidar das crianças enquanto suas mães trabalham, principalmente em residências e fábricas. Muitas dessas Instituições eram mantidas pelas próprias fábricas, fruto de conquistas dos movimentos operários.

Os próprios empresários começam a observar que manter instituições para os filhos de suas operárias era lucrativo, pois, de acordo com Oliveira (2002, p. 24), "[...] o fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor".

Em 1932, um grupo de educadores, cujos principais representantes eram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, publicaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que reivindicava ser a Educação prioridade do governo, pois somente promoveria o desenvolvimento econômico e cultural capaz de impulsionar o crescimento do país, mas especificamente sobre a Educação Infantil, ainda não se percebe nenhum interesse educacional. Percebemos assim, que a história da Educação Infantil no Brasil (como reflexo da história geral de sua constituição no mundo) é marcada pela dicotomia entre o atendimento aos filhos de trabalhadores pobres – as creches e, o atendimento de crianças abastadas, das classes médias e altas nos jardins de infância ou pré-escolas.

Essa análise é confirmada por Martins (2005) ao afirmar que

> Firmaram-se por estas vias institucionais dois segmentos distintos, quais sejam: o das creches, destinadas ao atendimento integral prioritariamente de crianças até três anos ou de idades mais avançadas em razão da carência econômica e os jardins-da-infância (ou pré-escolas) cujo atendimento em período parcial destinava-se às crianças de quatro a seis anos prioritariamente não pobres (MARTINS, 2005, p. 4).

Apenas a partir das décadas de 1970 e 1980 começaram a serem instituídas Leis que denotam um início de preocupação com as crianças menores de sete anos. Exemplo disso é a Lei Federal nº 5692, de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que

estabelecia que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Nessa época, com o discurso de superação da carência cultural das crianças pobres e, consequentemente, do seu fracasso escolar quando passavam para o ensino fundamental, instituiu-se uma “educação compensatória”, em que o preparo para a alfabetização deveria ser estimulado ainda na pré-escola. A infância começa a sair de seu anonimato social quando a Constituição Nacional de 1988, em seu artigo 205 reconhece que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos. Nesta mesma legislação, o inciso IV do artigo 208 ratifica que o “dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1988). A partir daí, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação lança pela primeira vez, em 1994, um documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), que em suas diretrizes pedagógicas institui que

> [...] a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser". Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo. A criança tem na família - biológica ou não - um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1994, p. 16).

Esse documento foi um marco para a Educação Infantil, pois começa a se delinear uma identidade para este segmento, inclusive fazendo referências aos profissionais, que “devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação” (BRASIL, 1994, p. 16). Outros documentos também foram criados pelo MEC, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), em 1998, que foram confirmando o entendimento cada vez maior sobre a necessidade de ampliação de políticas públicas destinadas à infância.

Concomitantemente a esse movimento, inicia-se outro pela defesa do direito das

crianças e dos adolescentes, universalizando os direitos humanos e determinando a participação popular na gestão das políticas. Assim, em 13 de julho de 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, entre outras conquistas importantes institui os conselhos dos direitos da criança e do adolescente em todos os níveis, com caráter deliberativo, cujos objetivos são: assegurar políticas públicas para a efetivação desses direitos, zelar pelo cumprimento da Lei e atender aos casos de violação dos mesmos.

Também a Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ratificada pelas alterações, em 2013, pela Lei nº 12796/2013, aponta a Educação Infantil como primeira etapa do ensino básico, instituindo a obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro e cinco anos de idade, afirmando o caráter educativo deste segmento da educação básica. Em 2009, o MEC publica a Resolução nº 05, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) para [...] "orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (BRASIL, 2009, p.1). As DCNEIs definem a educação infantil como a

> [...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, artigo 5º, p.1).

É importante ressaltar que muitas contradições e desafios ainda são identificados no atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil em nosso país, tanto em termos das políticas públicas como na existência de instituições que constantemente violam os direitos da criança. Isso faz com que haja uma mobilização constante de profissionais e militantes envolvidos na causa da infância, o que levou, em 1999, participantes de Fóruns de Educação Infantil de vários estados brasileiros a reunirem-se para constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública. Dessa ação, surgiu então o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, o MIEIB, que mantém o princípio da não institucionalização do movimento, a fim de preservar seu caráter de movimento social.

Essas várias iniciativas, produziram maior elaboração sobre a natureza da infância, assim como colocaram em evidência demandas e necessidades dessa etapa da vida na atualidade. Dentre essas demandas, explicitam sobre a relevância de investimentos no campo da formação de professores com vista a um atendimento pedagógico de qualidade que potencializam o desenvolvimento integral das crianças.

O entendimento desse breve histórico sobre os processos vividos pela Educação Infantil no mundo leva-nos a compreensão dos caminhos percorridos por esse segmento no Município de Vitória, que apresentamos a seguir.

2.1.2 A constituição histórica da educação infantil no município de Vitória: da infância nos casulos aos casulos da infância

Em período anterior ao ano de 1983, no município de Vitória, o atendimento às crianças com idade inferior a sete anos era realizado nas então "Creches-Casulo" [7], vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde. Neste mesmo ano, as mesmas passaram a integrar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, cuja história passamos a relatar, dada à importância desse registro histórico por esta pesquisadora, que o vivenciou desde o início.

De acordo com informações contidas na Proposta Curricular da Pré-Escola, de 1992, da Rede Municipal de Vitória, em janeiro de 1973, com objetivo assistencial, foi criada no bairro Ilha das Caieiras, a primeira creche em Vitória, com o nome de Unidade de Proteção ao Pré-Escolar (UPPE), em decorrência de reinvindicações do movimento comunitário local. Atendia a 105 crianças e funcionava com ajuda voluntária da comunidade, através do sistema de escala. A presidente do Movimento Comunitário era a coordenadora e recebia apoio administrativo, pedagógico e social do Projeto Rondom [8].

---

[7] Essa nomenclatura refere-se às instituições criadas a partir do ano de 1975, quando o Ministério de Educação e Cultura criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). O atendimento era prestado à crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio de convênios com prefeituras ou instituições privadas, em jornada de quatro ou oito horas, em instalações simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade. Com concepção preventiva e compensatória, tinham como objetivo, proporcionar às mães de baixa renda tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

[8] Ação interministerial do Governo Federal, realizada em coordenação com os Governos Estadual e

Os órgãos mantenedores eram a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que fornecia alimentação, material pedagógico, vestuário e assistência social; a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FEBEM), que fornecia o mobiliário e a Prefeitura Municipal de Vitória, responsável pela contratação de pessoal (na época, uma servente e uma professora cursando magistério e com curso de "jardineira" [9], que deveria desenvolver trabalhos pedagógicos, através de recreação).

No período de 1978 a 1981 outras unidades surgiram e, então, foi criada uma equipe que atuava em nível central, intitulada "Grupo de Trabalho", composta por quatro assistentes sociais, uma professora para coordenar todas as creches-casulo existentes, uma supervisora escolar e estagiários de medicina. Com exceção dos estagiários de medicina que visitavam as Unidades duas vezes por semana, os demais membros da equipe realizavam visitas mensais. Mas, com o decorrer do tempo, essas visitas foram ficando inviáveis e o atendimento passou a ser realizado pela Coordenadoria de Creches-Casulo, criada pela Lei Municipal nº 2779/81 (Anexo 1).

Finalmente, em maio de 1983, com uma reestruturação no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, é criado o Departamento de Pré-Escola, que recebe da Secretaria Municipal de Saúde as 21(vinte e uma) Creches-Casulo existentes na época, ocasionando assim, a extinção da então Coordenadoria. (Lei Municipal nº 3029/83, Anexo 2).

De início, esse Departamento não foi estruturado administrativamente, contando apenas com uma Diretora, dois técnicos administrativos, uma recepcionista, três técnicos pedagógicos (duas supervisoras escolares e uma orientadora educacional), três funcionários da equipe de alimentação e manutenção das unidades escolares, dois motoristas e dois ajudantes. Os profissionais da área administrativa eram responsáveis por toda distribuição de alimentação, materiais pedagógicos e equipamentos. Foi iniciado também o trabalho educacional por meio de assessoramentos realizados pelos

---

Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, visa desenvolver ações com universitários, que tragam benefícios permanentes para as comunidades, principalmente as relacionadas com a melhoria do bem estar social.

[9] Nomenclatura utilizada para quem realizava curso na área da Educação Pré–Escolar na época, uma vez que este segmento também era conhecido como Jardim de Infância.

três técnicos da área pedagógica. Destarte, uma das medidas tomadas por essa equipe, ao final do ano de 1983, foi alterar a nomenclatura “Creche-Casulo” para “Unidade de Pré-Escola” (UPE), no intuito de delinear esses espaços como instituições de Educação Infantil e não estabelecimentos de guarda e cuidados de crianças, como eram conhecidas na época.

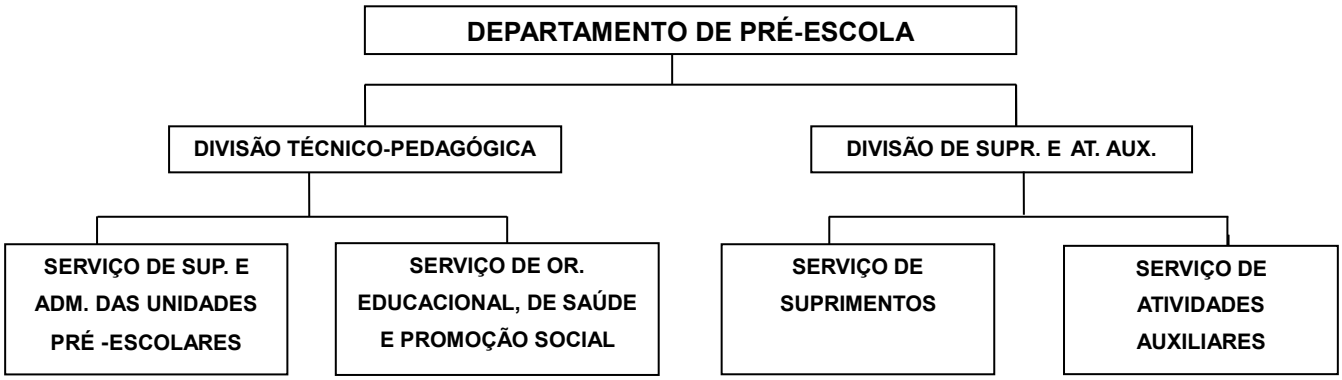
O cenário encontrado caracterizava-se pela existência de poucos professores; os prédios eram casas pequenas, em sua maioria, impróprias para o atendimento escolar; o mobiliário quebrado, antigo e inapropriado para crianças. Existiam ainda camas de atendimento médico e armários de remédios, uma vez que os estagiários existentes eram os de medicina. As crianças permaneciam em horário integral e suas atividades eram restritas a cantar, brincar no pátio, realizar atividades de pintura em cópias mimeografadas, alimentar-se, higienizar-se e dormir por longos períodos.

Diante desse panorama, sabíamos o longo trabalho que teríamos pela frente [10]. E o iniciamos por meio de um planejamento de assessorias permanentes a esses espaços. Realizávamos reunião com toda a equipe, levando textos para estudos sobre a Educação Pré-Escolar, que abordassem as concepções e a metodologia de trabalho para esse segmento. Depois de realizarmos 21 reuniões *in loco* (uma em cada UPE), fazíamos assessorias nos lugares que considerávamos mais fragilizados. À medida que os especialistas (supervisores escolares e orientadores educacionais na época) foram sendo contratados, passamos a realizar também reuniões semanais com eles. Em outubro daquele mesmo ano (1983), pela Lei Municipal nº 3074/83 (Anexo 3), o então prefeito Ferdinand Bezerra de Menezes institui o cargo de Coordenador de Creche-Casulo (correspondente ao de atual Diretor), o qual era ocupado por uma professora da própria UPE com uma extensão de 1/3 em sua carga horária, o que lhe rendia também uma remuneração de 1/3 a mais em seu salário. Essa Lei também possibilitaria a contratação de professores, supervisores escolares, orientadores educacionais e merendeiras para as UPE’s e de técnicos em nutrição e auxiliares datilógrafos para o órgão central, além de estruturar administrativamente o Departamento de Pré-Escola, estabelecendo a sua organização, definida no organograma da Secretaria de Educação da época:

---

[10] Passo, nessa parte do trabalho, a adotar o uso da primeira pessoa, pois fui um dos membros da equipe pedagógica, o que confere ao relato características auto-biográficas.

Figura 02- Organograma do Departamento de Pré-Escola/SEME, em 1983.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

À convite da Diretora do Departamento de Pré-Escola da época, assumi o Serviço de Supervisão e Administração das Unidades Pré-Escolares e em anos subsequentes a Divisão Técnico-Pedagógica. O trabalho desses primeiros anos foi árduo em todos os sentidos, pois havia necessidade de investimentos na rede física, já que as UPEs funcionavam em prédios adaptados, com poucos equipamentos e materiais pedagógicos. A Divisão de Suprimentos e Atividades Auxiliares realizava a manutenção dos prédios escolares e os abastecia com mobiliário, brinquedos e livros infantis escolhidos pela Divisão Técnico-Pedagógica, além de material de limpeza e pedagógico e de todos os gêneros alimentícios e hortifrutigranjeiros necessários para a alimentação das crianças.

Após muitas reuniões e discussões dos profissionais da Divisão Técnico-Pedagógica, da Diretora do Departamento de Pré-Escola com o então Secretário de Educação, professor Nelson Piotto, ao final do ano de 1983, conseguimos a alteração da nomenclatura dos profissionais que trabalhavam com as crianças nas UPEs de Jardineiras para Professor A (Lei Municipal nº 3085/83 - Anexo 4).

Em 1986, pela Lei Municipal nº 3328/86 (Anexo 5), houve nova contratação de professores, “especialistas” (supervisores escolares e orientadores educacionais), cozinheiras e serventes, crescendo assim, consideravelmente a equipe de profissionais nas Unidades. Os primeiros “especialistas” foram contratados pela administração na seguinte proporção: um supervisor escolar para cada três UPEs e um orientador educacional para cada duas UPEs. Porém, havia a necessidade de reuniões de estudo e formações junto a estes profissionais para a compreensão da importância da

Educação Pré-Escolar, do aprofundamento das teorias educacionais e das práticas pedagógicas vigentes, já que poucos possuíam experiência nesse segmento, diante da inexistência de cursos na área nessa época. Assim, esses profissionais realizavam suas atividades em seus locais de trabalho de segunda a quinta-feira e na sexta-feira reuniam-se com a Divisão Técnico-Pedagógica (as três chefias, pois não havia equipe), a qual organizava esses momentos formativos, ministrando palestras sobre temas específicos da educação pré-escolar e dialogando sobre as experiências vividas nas UPEs, além de organizar os planejamentos coletivos.

Na FIGURA 03 identificamos os membros da Divisão Técnico-Pedagógica realizando formação de professores e especialistas no ano de 1984: o professor Antônio Ailton Gava Ferrão (Chefe da Divisão Técnico-Pedagógica), a professora Dina Lúcia Fraga, (Chefe do Serviço de Supervisão Escolar) e a professora Angelina Moysés Cabral, (Chefe do Serviço de Orientação Educacional).

Figura 03- A Divisão Técnico-Pedagógica, em 1984.

Fonte: Fraga (1984)

Esses momentos sistemáticos estabeleceram vínculos muito próximos entre a Divisão Técnico-Pedagógica e os pedagogos, que foram se sentindo mais confiantes em sua atuação profissional, adotando práticas menos tradicionais e assistencialistas.

Semestralmente eram organizadas formações com todos os professores e pedagogos das UPEs, a fim de socializar as práticas pedagógicas que estavam sendo implementadas e para estabelecer um maior envolvimento entre esses profissionais.

Sabemos que os registros fotográficos são ricos instrumentos de memória de uma época, cumprindo seu papel de registro documental. De acordo com Le Goff (1992), “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1992, p.545). Assim, ao observar a fotografia de um dos encontros formativos realizados com professores e pedagogos no ano de 1984 (FIGURA 4), recuperamos a memória dos momentos vivenciados no período inicial da Educação Infantil no município de Vitória e identificamos os recursos e as dinâmicas utilizadas.

Figura 04- Professores e “especialistas” em formação no ano de 1984.

Fonte: Fraga, 1984.

Com os estudos realizados e as trocas de experiência nesses eventos, percebemos que esses encontros colaboraram com o processo de constituição profissional da Educação Infantil em Vitória e de seus educadores. Neles foram elaborados os primeiros planejamentos, os quais orientavam o trabalho pedagógico junto à equipe escolar, de forma intencional e sistemática, utilizando as concepções teóricas da época. Nesse período, as ideias do construtivismo, eram inovadoras e foram adotadas para o trabalho que se iniciava. Organizamos então, grupos de estudo com esses profissionais, sobre as ideias de Jean Piaget em relação ao desenvolvimento infantil e de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre os processos de alfabetização.

A Divisão Técnico-Pedagógica também elaborou os primeiros textos com as orientações sobre a organização dos espaços de sala de aula e outros sobre temas relevantes como o período de adaptação, a arte de contar histórias, músicas infantis, o uso de jogos etc. Também organizou o primeiro calendário letivo (ainda não havia obrigatoriedade de carga horária e dias letivos para a Educação Pré-Escolar; no entanto, este foi organizado com os 180 dias letivos exigidos na época para o Ensino Fundamental). A organização do calendário escolar, além de instituir o ano letivo na Educação Pré-Escolar, também pode proporcionar as férias coletivas nos meses de janeiro e o recesso de julho aos profissionais desse segmento, fato que não ocorria nas UPEs, causando grandes transtornos durante todo o ano, com a falta de professores nas salas e/ou a junção de turmas durante o afastamento dos mesmos.

Em 1988, realizamos uma grande formação para todos os que atuavam nas UPEs, contando com a parceria de professores da Universidade Federal do Espírito Santo, do Rio de Janeiro e de algumas escolas particulares de Vitória, que adotavam práticas pedagógicas relacionadas a estas teorias. Nesse ano também, após reivindicações do grupo de “especialistas” ao Secretário de Educação, conseguimos garantir a contratação de um especialista para cada UPE.

Em 1989, o então Prefeito de Vitória, Vítor Buaiz, autorizou a construção de mais vinte UPEs, dentro de normas adequadas ao atendimento à infância, as quais foram sendo inauguradas no decorrer dos anos seguintes. Em 1992, foi realizado o primeiro Concurso público para professores, berçaristas e especialistas e implementou-se uma política de educação, tendo como princípio uma prática transformadora, envolvendo os diferentes segmentos responsáveis pelo trabalho na escola e as representações de pais e alunos, com a implantação dos Conselhos de Escola e eleição para diretores, implementando o processo de gestão democrática do ensino.

No ano de 1993, pela Lei Municipal nº 3905/93 (Anexo 6) as Unidades de Pré-Escola (UPE’s) passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs)[11] e receberam nomes de pessoas ilustres ou que tivessem prestado serviços de relevância

[11] Posteriormente, foi acrescida a palavra Municipal ao termo, para diferenciar as instituições municipais das particulares – Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

à educação do Município ou em suas comunidades locais[12]. Essa mesma Lei criou os cargos de Diretor de CEI, em regime de comissão. Neste ano, a Rede Municipal já contava com trinta e seis Centros de Educação Infantil (CEI) e o Parque Infantil "Darcy Vargas", em Santo Antônio (em regime de comodato com o Estado).

No decorrer dos anos, houve a presença do "Professor de Projetos", função desempenhada por um professor escolhido na própria equipe do CMEI para desenvolver um projeto pedagógico diferenciado na escola, com envolvimento de todas as turmas, a fim de potencializar o trabalho educativo, articulando-o inclusive, com a comunidade em geral.

Em 2006, foi realizado o primeiro concurso público para Professores Dinamizadores, profissionais graduados nas áreas de Artes e Educação Física, o que muito contribuiu para o enriquecimento curricular da Educação Infantil, pois trouxeram a visão dessas áreas específicas em diálogo com a dos demais professores juntamente com os saberes infantis. A contratação desses profissionais também oportunizou a realização dos tempos de planejamento dos professores, prevista na legislação. Em 2007, novo concurso garantiu a entrada de mais um profissional no quadro das unidades de Educação Infantil de Vitória: os auxiliares de berçário que, após reformulação de suas atribuições passou a ser designado como Assistente de Educação Infantil (AEI), os quais atualmente atuam junto aos professores nas turmas de crianças de seis meses a três anos de idade.

Durante essa caminhada, participei também da elaboração de diversos documentos: a "Proposta Curricular da Pré-Escola", em 1992; o documento "Educação Infantil: Um Outro Olhar", em 2006; os "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória, ES" (Sistema de Avaliação da Educação Pública de Vitória- SAEMV), em 2012; o Documento "Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória", em 2015 (no momento, ainda em conclusão).

A partir de então, a Educação Infantil no município de Vitória vem se fortalecendo e se qualificando, sendo inclusive, reconhecida pela população como um trabalho de

[12] Na época, as UPE's eram conhecidas pelo nome do bairro em que se localizavam, por exemplo: UPE de Andorinhas, UPE de Ilha das Caieiras, UPE de Maruípe, etc.

qualidade oferecido pelo poder público, haja vista a demanda da sociedade capixaba em busca desse atendimento. Mas, apesar de muitos avanços, ainda percebemos o quanto as práticas pedagógicas nos CMEIs limitam-se a serem realizadas no interior do prédio escolar e de suas salas.

Vencemos a nomenclatura inicial, Creche-Casulo, mas permanecemos com as crianças "encasuladas" em prédios escolares cada vez mais cimentados e "acinzentados", afastadas da vida da cidade. As atividades pedagógicas, em sua maioria, também não privilegiam o movimento corporal tão característico dessa faixa etária. Cada vez mais, observamos as crianças sentadas, enfileiradas, enquadradas em uma "cultura do papel", que privilegia a imobilidade e a não-interação. Essa constatação leva-nos a pensar em possibilidades de realização de uma prática mais próxima dos interesses da infância, que criativa e curiosamente quer experienciar tudo o que a rodeia.

A fim de constatar a existência de outros estudos nessa direção, empreendemos um trabalho como o de quem tece um rico bordado. Após selecionar os fios e as linhas é preciso imaginar a obra já tecida, verificar quais pontos utilizar para melhor adequar ao propósito planejado. Pensar minuciosamente o bordado para que possa compor um belo traje, daquele do tipo "feito à mão" como uma obra de arte popular. Para isso, nada mais apropriado que se encantar com outros tecidos, encontrar "boniteza" em outras obras. É o que apresentamos no próximo capítulo, em que dialogamos com pesquisas referentes à Educação Infantil, Formação de Professores, Cidade Educativa[13] e Patrimônio Cultural.

---

[13] Esse descritor foi utilizado no início da pesquisa na tentativa de encontrar outros trabalhos que tratassem sobre essa temática. Porém, ao nos vincularmos ao Grupo de Pesquisa Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH), para diferenciarmos de outras concepções, passamos a utilizar o termo "educação na cidade".

3 ENCONTRANDO “BONITEZA” EM OUTROS TECIDOS

O olhar sensível de um artesão leva-o a fazer de seu ofício uma oportunidade de ver a sua volta outros tecidos que encerram singular beleza. Ele busca o encantamento existente em outras obras, a fim de contemplar, observar, aprender. Assim, nesse capítulo procuramos encontrar em outros tecidos, a “boniteza” que podemos aproveitar para ornar melhor o nosso.

A elaboração dessa pesquisa se deu a partir de observações e reflexões advindas da minha experiência profissional na Educação Infantil, em que pude perceber o quanto as práticas pedagógicas são vivenciadas em grande parte nos limites do prédio escolar, desvinculadas do potencial educativo que a cidade pode oferecer. Habitualmente, quando se proporciona saídas escolares; estas, em sua maioria, são programadas como uma opção de lazer para as crianças. Não que queiramos desvalorizar os momentos de livre movimentação das crianças, mas a Educação Infantil pode realizar uma prática mais expansiva, entendendo que o espaço ampliado e extensivo da cidade também é potencialmente educativo para as crianças e professores, que muitas vezes desconhecem o patrimônio cultural e os processos de constituição e modernização pelos quais a cidade e o bairro da escola passaram, bem como as histórias vividas por seus moradores, que fazem parte do patrimônio cultural do lugar.

Como já explicitado, essa pesquisa busca compreender relações entre a escola e a cidade de Vitória, as quais possam contribuir com o conhecimento na Educação Infantil e a valorização do patrimônio cultural da cidade. Sabemos que ainda existem poucas produções acadêmicas que articulem o trabalho pedagógico na Educação Infantil ao estudo do patrimônio cultural e a cidade, o que mostra o ineditismo deste trabalho. Mesmo assim, buscamos nos sites dos Programas de Pós-Graduação das Universidades e no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), pesquisas que pudessem dialogar com a nossa. Dessa forma, no início de nossos estudos no mestrado, com os descritores “educação infantil/ infância”, “psicologia histórico-cultural” e “formação de professores”, combinados entre si, encontramos 44 dissertações e 24 teses. Já com o descritor “cidade educativa” ou “cidade educadora”, encontramos 133 dissertações e com o descritor “patrimônio cultural”, encontramos 01 dissertação. Após uma primeira seleção em que o título e o resumo nos chamavam a atenção, baseada

nos objetivos a que se destinavam, realizamos a leitura das mesmas, procurando pontos de aproximação com a nossa. Dessa forma, selecionamos algumas que mais se identificavam ao nosso objeto de pesquisa, as quais relacionamos no quadro abaixo e nos comentários a seguir:

Quadro 01 - Relação de Teses e Dissertações.

Descritor	Título	Autor e Orientador	Fonte	Ano
EDUCAÇÃO INFANTIL/ INFÂNCIA	A brincadeira na EI: uma experiência de pesquisa e intervenção	José Ricardo Silva José Milton de Lima	Portal UNESP	2012
	O desenvolvimento da memória na EI: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para o ensino de crianças de 4 a 5 anos	Cristiane Moraes Escudeiro Lígia Márcia Martins	BNTD	2014
	Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin	Juliana C. Pasqualini Newton Duarte	Portal UNESP	2006
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Implicações da Teoria Histórico Cultural no processo de formação de professores na EI	Cassiana Magalhães Suely Amaral Mello	BNTD	2014
	A mediação pedagógica na EI para o desenvolvimento da brincadeira de papeis sociais	Suzana Marcolilno Suely Amaral Mello	BNTD	2013
	Princípios para a organização do ensino na EI na perspectiva histórico-cultural (Tese)	Juliana C. Pasqualini Newton Duarte/Lígia M. Martins	BNTD	2010
CIDADE EDUCATIVA	O lúdico nos espaços e tempos de infância: escola e cidade- articulações possíveis	Rosane Romanini Euclides Redin	BNTD	2006
	Outra cidade é possível (artigo publicado na revista da editora Unisinos, volume 11, nº1, janeiro/abril 2007).	Euclides Redin Rosane Romanini	UNISINOS	2007
PATRIMÔNIO CULTURAL	Um olhar sobre o patrimônio cultural de Bossoroca-Rio Grande do Sul	Cosete Nascimento Júlio Ricardo Quevedo dos Santos	Portal do Mestrado Patrimônio Cultural CCSH-UFSM	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

3.1 DESCRITOR EDUCAÇÃO INFANTIL/INFÂNCIA

Encontramos nas pesquisas com estes descritores, pontos de aproximação com a nossa quando relatam sobre as concepções (assistencial ou preparatória) que permeiam o atendimento nesse segmento e que ainda fazem parte do ideário sobre a Educação Infantil, tanto por muitos profissionais, quanto por grande parte das famílias e também pelas políticas públicas ainda vigentes em muitos locais. Em relação a esse último aspecto, Pasqualini (2006) relata em sua dissertação uma situação que ilustra bem o quanto a Educação Infantil ainda está carregada de sentidos outros que não os educacionais: em uma reportagem publicada em jornal de São Paulo, no ano de 2006,

uma fotografia mostrava um grupo de crianças deitadas em pequenos colchões, em uma sala de aula totalmente desprovida de qualquer ambientação de ação pedagógica infantil com uma professora sentada ao lado delas. A fotografia exibia a seguinte legenda: “objetivo é oferecer um local para as crianças enquanto as mães saem para trabalhar”, denotando uma ideia assistencialista, de um lugar seguro onde as crianças fiquem para que seus pais trabalhem com tranquilidade.

Por outro lado, observamos instituições que realizam o trabalho pedagógico voltado para uma “cultura do papel”, com inúmeras atividades sendo ensinadas apenas por meio desse suporte, ficando as crianças limitadas às suas carteiras enfileiradas desde muito cedo. Importante reconhecer que a Educação Infantil tem sua própria especificidade e não deve utilizar modelos de organização pedagógica do Ensino Fundamental.

O ato pedagógico deve ter intencionalidade e deve ser organizado a partir de teorias que explicitam o percurso não-linear pelo qual as crianças transitam em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, que está fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, traz essa contribuição a partir das pesquisas realizadas por seu fundador, Lev Semyonovich Vigotski, que, junto a outros estudiosos soviéticos como Leontiev, Luria e Elkonin inauguram “uma abordagem histórica e dialética sobre o psiquismo e o desenvolvimento humano em geral e sobre o desenvolvimento infantil em particular” (PASQUALINI, 2006, p. 14).

Essa mesma dissertação de Pasqualini vem ao encontro da perspectiva do nosso trabalho ao afirmar que a “[...] Educação Infantil desempenha papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea [...]” (PASQUALINI, 2006, p. 12). A autora também descreve em seu trabalho a trajetória histórica dessa etapa da educação, trazendo elementos que contribuíram no entendimento do processo de constituição desse segmento na minha pesquisa, como a origem religiosa e filantrópica dos primeiros atendimentos às crianças no século XVIII, ou o surgimento dos jardins de infância na Alemanha no século XIX e de como essas trajetórias marcaram efetivamente a história das instituições de Educação Infantil no Brasil.

Também Silva (2012) aponta em sua dissertação que a teoria histórico-cultural, apesar de ter uma base biológica, considera que o desenvolvimento se dá fundamentalmente pela atividade/interação social, na apropriação das relações sociais e dos objetos da cultura, onde o principal é a linguagem, que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas eminentemente humanas denominadas superiores.

Em Escudeiro (2014), a pesquisadora apresenta a defesa da importância da sistematização dos conhecimentos na instituição de Educação Infantil, ressaltando o papel do professor como o responsável pela organização dessa sistematização, o que também dialoga com o nosso trabalho.

3.2 DESCRITOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No bloco de pesquisas sobre Formação de Professores, as teses de Magalhães (2014), Marcolino (2013) e Pasqualini (2010) possuem dois pontos de interseção com o nosso trabalho: a utilização dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural na formação de professores. Ao afirmar que o ser humano é histórico e cultural, pois aprende nas relações e, portanto, apropria-se das qualidades humanas, compreendemos que o desenvolvimento e a formação dessas qualidades não estão presentes desde o nascimento. Elas se constituem ao longo da existência, em períodos de vida nos quais existe uma atividade que direciona o desenvolvimento do indivíduo, que é denominada atividade-guia *(atividade-dominante ou atividade principal).* Assim, afirmam a necessidade de conhecimento por parte dos professores da teoria histórico-cultural e suas proposições em relação às características dos diferentes períodos de desenvolvimento humano, reconhecendo a brincadeira como a atividade principal do período da infância.

3.3 DESCRITOR CIDADE EDUCATIVA

Mesmo com objetivos diversos dos nossos, foi possível estabelecer uma relação com as pesquisas sobre Cidade, de Romanini (2006) e Redin (2007), que a enxergam com grande potencial educativo. Defendem que as praças, os equipamentos, as histórias de determinada cidade podem constituir-se como espaços ensinantes e potentes. A partir da ocupação infantil, vão se constituindo mais apropriados para a convivência de seus

moradores, principalmente das crianças, cuja organização urbana geralmente, não considera suas necessidades.

3.4 DESCRITOR PATRIMÔNIO CULTURAL

Em relação a este descritor foi possível identificar alguns artigos, mas em uma perspectiva de definição e descrição do Patrimônio Cultural de determinado local. No entanto, encontramos na dissertação de Nascimento (2012), apresentada ao curso de mestrado profissional em Patrimônio Cultural, da Universidade Federal de Santa Maria, que muito nos identificou pelas premissas defendidas, alegando que ao se conhecer o patrimônio cultural de uma cidade é possível desenvolver um sentimento de pertencimento ao lugar em que se vive, além de entender as relações de poder ali travadas, por exemplo, levando a constituição de uma cidadania crítica.

Busca entender que os seres humanos produzem cultura, mas também são influenciados pelos aparatos culturais existentes e que, nesse sentido, não só os lugares de memória, mas também fotografias, fôlderes, panfletos, mapas, relatos de moradores podem ser utilizados para entender a cultura e a constituição de um lugar (no caso, a cidade de Bossoroca, no Rio Grande do Sul), o que vem ao encontro do nosso pensamento por considerar que o Patrimônio Cultural de um povo, além de se constituir como sua herança, é também um dos responsáveis pela formação da sua identidade e sua ligação com a memória social.

Após a apresentação desses outros tecidos que, de alguma forma, dialogam com o nosso, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa.

4 PRIMEIROS FIOS, PRIMEIROS BORDADOS

As linhas vão marcando a trama do tecido, lavrando os primeiros fios, delineando os primeiros bordados. Vão deixando um rastro colorido, uma paisagem exuberante. O encontro com a criança nos convoca a uma experiência singular de mútuas aprendizagens. Mas é preciso considerá-la como ser histórico, que pensa e age de acordo com o tempo e a cultura na qual está imersa; é preciso compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico no indivíduo nos diferentes tempos da vida, o qual a infância é um dos mais importantes.

Dessa feita, encontramos na Psicologia Histórico-Cultural uma teoria sobre o desenvolvimento humano e como ele se constitui e complexifica a partir do conhecimento adquirido desde os primeiros dias de vida da criança. Nesse sentido, tecemos alguns aprofundamentos sobre os principais pressupostos dessa concepção teórica que fundamenta nossos estudos sobre a criança.

4.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A fim de compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, utilizamos como referência a psicologia histórico-cultural, nascida no início do século XX, na então União Soviética (URSS), que sustenta suas investigações nos estudos empreendidos, principalmente por L. S. Vigotski [14], A. N. Leontiev e A. R. Luria. Outros pesquisadores também se juntaram a esses, como D. B. Elkonin, Dadidov, Galperin, o que posteriormente deu origem à Escola de Vigotski, cuja concepção filosófica baseia-se no materialismo histórico-dialético.

Como educadores, sempre indagamos o quê, como, para quê ensinar as crianças pequenas? Nesse aspecto, a psicologia histórico-cultural nos fornece bases teóricas bastante consistentes, pois entende a criança como indivíduo que desenvolve sua humanidade na relação com o outro, ou seja, as relações sociais são constitutivas da formação humana, situadas temporal e espacialmente numa determinada cultura.

---

[14] Esclarecemos que o nome desse autor adquire diversas grafias nas bibliografias existentes: Vigotski, Vygotsky, Vigotskji, Vygotski. No presente trabalho optamos por usar Vigotski; no entanto, sempre que houver citações utilizando outras grafias, manteremos a fidelidade das mesmas.

Saviani (2003) afirma que

> [...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2003, p. 250).

Nesse sentido, afirmamos que a educação é fundamental na constituição da formação humana e que o trabalho educativo deve colaborar com a produção da humanidade no indivíduo. A mediação pedagógica do professor, portanto, desempenha um importante papel no desenvolvimento infantil, já que é uma das responsáveis por fazer a criança ascender de um nível [15] de desenvolvimento para outro.

É necessário esclarecer também que para Vigotski, "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. [...] Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história" (VIGOTSKI, 2010, p. 476). Essa informação é muito importante no planejamento das práticas educativas com crianças, pois muitos professores desmerecem os saberes infantis. Mas a criança organiza conceitos a partir de suas vivências e experiências no mundo, mediadas por outras pessoas do seu convívio familiar e social, o que leva a afirmar que, antes de iniciar sua vida escolar, ela já realizou um percurso de vida desde o seu nascimento, que resultou certamente em aprendizagens diversas. Assim, "a aprendizagem e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas estão de fato interligadas desde o primeiro dia de vida da criança" (VIGOTSKI, 2010, p. 477).

Vigotski define em seus estudos que aprendizagem e desenvolvimento andam juntas e que, diferentemente de outras teorias, que acreditam haver aprendizagem somente após a maturação de determinados fatores biológicos do desenvolvimento, suas pesquisas mostram justamente o inverso: o desenvolvimento ocorre à medida que as aprendizagens são estimuladas na criança. Ele afirma que "[...] toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir" (VIGOTSKI, 2010, p. 484).

---

[15] É importante considerar que os níveis de desenvolvimento na psicologia histórico-cultural não são biológicos, naturais e universais. Eles são sempre históricos e mediatizados pela cultura, o que faz com que o indivíduo seja considerado único e singular, podendo apresentar níveis de desenvolvimento diferenciados em relação aos tempos e culturas.

A partir dessas observações, entende-se a estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A psicologia histórico-cultural afirma então, que existem dois níveis (ou zonas) de desenvolvimento: o primeiro nível "pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados"* (VIGOTSKI, 2007, p. 96, grifo da pesquisadora). Esse nível, também conhecido como zona de desenvolvimento real é o nível atual de desenvolvimento que a criança apresenta em determinado momento, que a leva a realizar alguma tarefa de forma independente por já ter alcançado determinadas funções psicológicas.

Mas existe outro nível, o nível (ou zona) de desenvolvimento iminente (ZDI) que se caracteriza por ser um nível de potencial desenvolvimento, onde a criança, com a mediação de um adulto, pode desenvolver atividades que, sozinha, não desenvolveria.

Vigotski (2010,) assim define esse nível:

> O que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona do seu desenvolvimento imediato [16]. Logo, com a ajuda desse método podemos considerar não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos, mas também os que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto, fará amanhã por conta própria (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

Diante disso percebemos o quanto a escola é um potente campo para o desenvolvimento da criança e o quanto a ação pedagógica é um instrumento de ampliação dos processos psíquicos interiores infantis, de forma que "o ensino, apoia-se [...] naquilo que ainda não está 'maduro' na criança" (PASQUALINI, 2011, p. 73). Assim é que Duarte (2007) afirma que "Vigotski critica a aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo" [17] (DUARTE, 2007, p.97).

---

[16] As primeiras traduções das obras de Vigotski para o português traduziram ZDI como Zona de Desenvolvimento Imediato. Atualmente, utiliza-se Zona de Desenvolvimento Iminente porque concebe a ideia de que o ensino pode ou não possibilitar o desenvolvimento, não sendo garantia de que ele ocorra naturalmente.

[17] A Zona de Desenvolvimento Próximo, em algumas traduções, também é denominada como Zona de Desenvolvimento Proximal e, mais atualmente é utilizada a nomenclatura de Zona de Desenvolvimento Iminente.

É importante ressaltar que o desenvolvimento psíquico é um processo não-linear, caracterizado por mudanças qualitativas, pois a cada novo período, a lógica que o rege se modifica, de forma que

> Combina processos *evolutivos* e *revolucionários*, ou seja, caracteriza-se por "mudanças microscópicas" no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um *salto qualitativo* no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio (PASQUALINI, 2013, p. 74. Grifos da autora).

A criança é um ser em movimento. Quem observa crianças, percebe claramente o quanto é visível o fato delas subitamente realizarem algo que ainda não faziam anteriormente à nossa observação. Isso ratifica o entendimento sobre os movimentos internos que vão sendo gestados psiquicamente até o seu salto qualitativo e a realização daquilo que não era antes realizável pela criança e que, a partir de então, o é; o que exemplifica perfeitamente a zona de desenvolvimento iminente.

Por ser histórico e cultural, o desenvolvimento psíquico só pode ser explicado a partir da compreensão da realidade concreta da criança e não a partir de modelos biológicos, naturais ou universais. As capacidades psíquicas precisam ser formadas no processo de vida e estas não se constituem apenas pela mera interação da criança com o mundo, por meio dos objetos e das pessoas. É preciso criar condições para que o desenvolvimento ocorra. Essas condições são oportunizadas pelas mediações do adulto; na escola, devem ser realizadas pelo professor.

Outro elemento de análise do desenvolvimento infantil é a relação criança-sociedade, que traz o entendimento que a cada momento de vida, o ser humano se relaciona de maneira diferente com a sua realidade. Assim, a forma dialógica com a qual se estabelece essa relação é a **atividade,** categoria considerada pela psicologia histórico-cultural como eixo central para compreensão do psiquismo.

Segundo Pasqualini (2016)

> O que alça a atividade a esse posto? A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois polos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve) [...]. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade (PASQUALINI, 2016, p.68).

O psiquismo, ao longo da existência humana, passa por sucessivas mudanças e, embora não se possa estabelecer períodos biológicos, universais e naturais, tendo em vista a abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski, é possível vislumbrar sequências de períodos ontologicamente regulares, que se destacam e sucedem ao longo do desenvolvimento. Esses períodos não são baseados em idades fixas e imutáveis, pois os limites etários e o conteúdo de cada um são determinados pelas condições históricas concretas e singulares de cada indivíduo. No entanto, é possível perceber que cada período é marcado por uma atividade que se sobressai diante de outras.

Essa atividade assume características diferenciadas em cada período, guiando o desenvolvimento psíquico, daí a adoção do termo atividade-guia para especificá-la em cada momento. A atividade-guia ou atividade dominante é aquela que, em determinado período desempenha papel principal, enquanto outras (co) existem como secundárias e subordinadas e é justamente a mudança dessa atividade dominante que marca a passagem a um novo patamar de desenvolvimento, o que julgamos necessário conhecer quando se trabalha com crianças. Para isso, faz-se mister conhecer a periodização do desenvolvimento psíquico segundo a psicologia histórico-cultural, a qual abordaremos a seguir.

4.1.1 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico

Como já foi explicitado, “a abordagem do problema da periodização do desenvolvimento pela Escola de Vigotski orienta-se pela perspectiva da historicidade do psiquismo humano” (PASQUALINI, 2016, p. 67). De acordo com Martins, Abrantes e Facci (2016), “a temática da periodização histórico-cultural de desenvolvimento psíquico permanece uma questão pouco explorada, exigindo um apelo direto às produções originais de, sobretudo, Vigotski, Leontiev e Elkonin” (MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2016, p. 1).

Dentre esses teóricos, encontramos no psicólogo soviético Daniil Borisovich Elkonin, o que mais detidamente trabalhou com as pesquisas em relação à elaboração de uma teoria sobre a periodização do desenvolvimento psíquico à luz da concepção histórico-cultural. Assim, segundo ele, é possível relacionar três grandes épocas da vida: a primeira infância, a infância e a adolescência, em que cada uma delas é constituída por “dois períodos - o da esfera afetiva motivacional e das necessidades e o da esfera das

possibilidades técnicas e operacionais - ligados regularmente entre si" (LAZARETTI, 2011, p.143).

Assim é que na época denominada "Primeira Infância", temos o primeiro ano e a primeira infância; na época "Infância", a idade pré-escolar e a idade escolar e na época "Adolescência", a adolescência inicial e a adolescência. Segundo Pasqualini (2013, p.80), "essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento".

Quadro nº 02- Esquema da Periodização do desenvolvimento psíquico.

Primeira Infância		Infância		Adolescência	
Primeiro Ano	Primeira Infância	Idade-Pré Escolar	Idade Escolar	Adolescência Inicial	Adolescência

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Como já foi dito, cada período é marcado por uma atividade que se sobressai às outras; de maneira que no primeiro ano de vida, a atividade dominante é a *comunicação emocional direta* do bebê com o adulto. Nesse período, é preciso compreender as necessidades psico-fisiológicas de cuidados e atenção da criança e como ela estabelece meios de se fazer entender por seus comportamentos e estados emocionais, de forma a estabelecer meios de comunicação singulares com os adultos.

Após o primeiro ano de vida, no período "primeira infância", a atividade dominante passa a ser a atividade objetal manipulatória; em que a criança relaciona-se com os objetos, apalpando-os, mordendo-os, movimentando-os e deles assimila, por meio dessa experimentação, primeiramente, suas propriedades externas (textura, peso, tamanho, cor, etc) e, gradativamente, pela observação de seus usos no mundo dos adultos, busca apropriar-se de seu significado, de sua função social.

No período da infância, na "idade pré-escolar", a atividade dominante é o jogo de papeis; em que a criança, por meio da brincadeira, representa o universo adulto e dele se apropria pelas relações sociais ali travadas, caminhando para atingir na idade escolar, a atividade de estudo como atividade dominante. Já na adolescência, em sua fase inicial, a atividade dominante é caracterizada pela comunicação íntima pessoal, evoluindo para a atividade profissional, que seria a atividade principal da idade adulta. Cabe ressaltar que não é possível compreender o desenvolvimento psíquico desvinculado dos processos educativos, o que nos leva a concordar com a afirmação

de Pasqualini (2013, p.72) que “o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos”.

Como o foco dessa pesquisa são as crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade, a atenção será para o momento da periodização denominado “infância”. Em relação a esse período, pode-se afirmar que a atividade dominante, que é o jogo de papeis, começa a ser gestado na fase anterior (a primeira infância), em que a criança realiza a atividade objetal manipulatória, percebendo os usos sociais dos objetos para então interessar-se pelo “sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos” (PASQUALINI, 2013, p.87).

A criança assim, por meio da observação, sente o desejo de imitar as atividades realizadas pelos adultos; percebendo que não pode vivenciá-las no âmbito da realidade. Então, começa a desenvolver o jogo de papeis, criando situações imaginárias de representação do mundo adulto, o que comumente chamamos de brincadeira ou jogo de faz-de-conta. É dessa forma que um pedaço de madeira vira um garboso cavalo; uma tampa colorida, um sorvete de casquinha e as cadeiras enfileiradas, um ônibus ou um trenzinho. Para quem trabalha com crianças dessa idade, é imprescindível conhecer essa característica para planejar sua ação pedagógica revestida desse caráter lúdico.

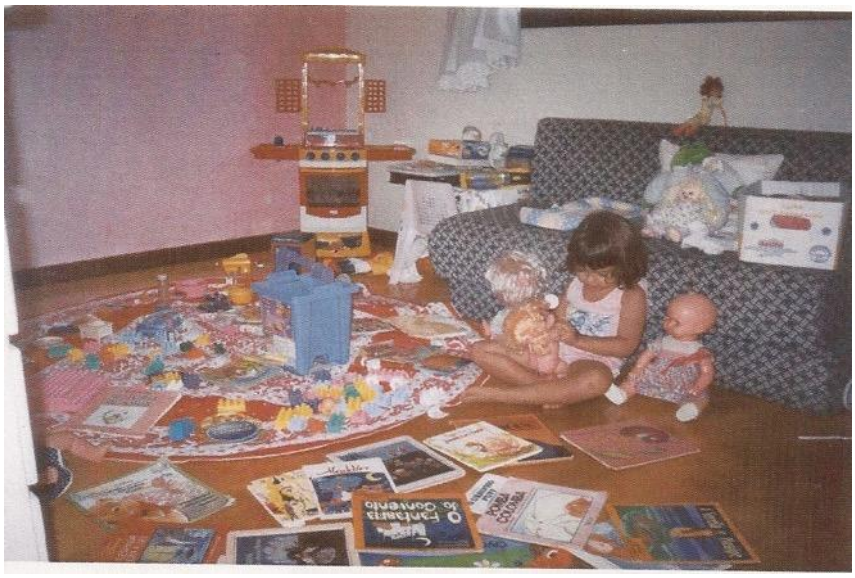
De acordo com Pasqualini (2013)

> Em termos de desenvolvimento psíquico da criança, a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. E é justamente assim que as funções se desenvolvem: quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade (PASQUALINI, 2013, p. 91).

Destarte, a atividade lúdica não tem seu foco no resultado da ação, não sendo assim, uma atividade produtiva. O seu foco é a própria ação de brincar, imitando as ações dos adultos e as relações sociais que as permeiam, apropriando-se do sentido social da realidade que está a representar, internalizando os padrões culturais e sociais de seu mundo ou da visão que tem sobre ele. Assim, observar crianças brincando é adquirir repertório para identificar suas vivências, perceber suas culturas, conhecer suas formas de contato com suas realidades. Além disso, a criança se constitui nessas interações,

seja com outras crianças ou com o próprio ambiente, a partir de seus brinquedos (industrializados ou não) e organizados a partir de uma lógica pessoal e interna, que muitas vezes, somente ela compreende (FIGURA 5).

Figura 05- Criança brincando de faz-de-conta com seus brinquedos.



Fonte: Elaborado pela autora (2001)

Ressaltamos, portanto, a importância da brincadeira nesse período de vida da criança, observando que, quanto maior for o seu contato com a realidade social, mais ricos serão os jogos de papeis que realizará, podendo representar não somente o que vivencia, mas também a possibilidade de questioná-la em suas atuações. A atividade lúdica por meio da brincadeira também permite colocar em funcionamento uma gama complexa de funções psíquicas como: a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento, a capacidade de argumentação, que fazem com que a criança se concentre na situação que está representando, colocando nela, o máximo de detalhes que possa lembrar-se, enriquecendo-a, pois

> Em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas. O motivo de suas ações pode estar pautado em reproduzir as operações de um bandido, de um soldado, de um manequim, e o conteúdo dessas ações está sendo apropriado pelas crianças no seio dessas relações, formando-a. O conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimentos que medeiam a relação da criança com as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais (LAZARETTI, 2016, p. 134).

É tarefa da instituição de Educação Infantil, portanto, trabalhar na perspectiva da ampliação das possibilidades de conhecimento social da realidade da criança, proporcionando-lhe variadas experiências, em que possa exteriorizar, por meio de suas brincadeiras, o mundo que está apreendendo, que está vivenciando. Ao professor, cabe ter clareza quanto à importância da sua mediação pedagógica junto às crianças e lhes propiciar experiências no contexto da brincadeira, enriquecendo-as com materiais e recursos, inventando enredos que envolvam representações de atividades laborais, a fim de provocar um avanço em seu desenvolvimento psíquico e "enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana" (LAZARETTI, 2016, p.136).

Ao longo da nossa trajetória profissional, recolhemos alguns enunciados de crianças, registrados durante a realização de atividades pedagógicas nos CMEIs, que evidenciam conhecimentos que possuem, advindos de suas vivências sociais ou de suas aprendizagens escolares. Neles, identifica-se o jogo de papeis, em que assumem posições do mundo real do qual fazem parte, descritos conforme suas experiências. Tais registros denotam saberes historicamente construídos em seus percursos vivenciais.

Enunciado nº 1:
A professora pergunta a sua turma quais os meios de transporte que conhecem. Uma aluna de quatro anos responde: "- O colo da minha mãe, a asa da borboleta e a cauda do cometa".

Enunciado nº 2:
Ao perguntar à turma de cinco anos, o que era um tsunami, as crianças responderam de forma coletiva (um acrescentava novas ideias às do colega):
"- É um bicho muito grande. Ele mora lá no fundo do mar. Tem uma boca muito grande, com dentes grandes também. A boca dele é tão grande que ele engole até navios, baleias, polvos etc e tudo que passa perto dele. A barriga dele é cheia de listras e fica cheia de coisas grandes sem mastigar. Ele é um bicho feio e tem um olho bem grandão, só um olho. Ele é muito bravo e malvado."
"-Então, vamos desenhá-lo", propôs a professora (FIGURA 06).

Figura 06- Desenho do monstro Tsunami.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em desenho coletivo do Grupo 5 do CMEI “Rubem Braga” (2012).

Enunciado nº 3:

Ao chegar a um parque da cidade para participar de uma vivência de esportes radicais e perceber que a atividade proposta era caminhar na cerca de toras colocadas a 30 centímetros do chão, menino de cinco anos exclama: “- É isso que é radical? Ora, eu quero é parede de escalada!!!!”

Enunciado nº 4:

“- Achei um cajado. Sou Moysés”. Fala de criança de cinco anos ao chegar à praia com sua turma e segurar um cabo de vassoura que encontrou na areia, representando essa figura histórica.

Enunciado nº 5:

“- Quem sabe o que é maremoto?” pergunta a professora da turma de crianças de cinco anos.

“-Eu. Eu sei! É uma moto que anda no mar”. Respondeu uma delas.

O que as crianças querem dizer a respeito do que sabem? Quantos saberes, quantos conhecimentos revelam quando nos predispomos a ouvi-las. E como trabalhar com eles? Como leva-las à ampliação de seus conhecimentos sem desvalorizar o que já sabem? De acordo com a teoria vigotskiana é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Dessa forma, os professores precisam analisar e planejar quais experiências educativas farão a criança avançar em seu processo de desenvolvimento por meio de sua mediação. Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural levam a compreensão de como a ação pedagógica na Educação Infantil pode ser qualificada ao incorporá-los ao trabalho educativo.

Como já foi dito anteriormente, a Educação Infantil, ao longo de sua trajetória histórica assumiu, ora caráter assistencial-asilar, ora caráter compensatório-preparatório para o Ensino Fundamental. Atualmente, a própria legislação a reconhece como sendo a primeira etapa da educação básica, mas ainda imbuídos dos sentidos atribuídos à criança pequena em nossa sociedade, observam-se instituições que tendem a desenvolver um trabalho pedagógico para um ou outro caminho.

Ainda se percebe em muitas instituições de Educação Infantil, um ideário familiar, o que, impacta nas relações ali travadas com as famílias que visualizam, por exemplo, a professora como “tia” e as atividades realizadas como somente de guarda e cuidados, corroborando para uma desqualificação profissional e, consequentemente contribuindo por descaracterizar a especificidade da escola infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento em detrimento de outros espaços em que a criança brinca e interage com outras crianças.

Em outras, afirma-se a necessidade de uma escolarização antecipada a fim de “garantir o sucesso” no ensino fundamental, o que faz com que as práticas pedagógicas em instituições da infância se assemelhem às dessa outra etapa da educação básica, subtraindo a infância das crianças e submetendo-as a processos distanciados dos reais objetivos da Educação Infantil.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural colabora para a construção de uma concepção de trabalho neste segmento que não se limita a compreender este espaço apenas para a socialização das crianças pequenas ou como um lugar em que elas

aprendem por si mesmas, tampouco como um espaço onde os processos escolarizantes são instituídos de forma a não considerar as especificidades da infância. Seus pressupostos afirmam o trabalho pedagógico intencional, atribuindo ao professor a organização do trabalho educativo e sua mediação junto às crianças, colaborando para o avanço em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, conhecer a teoria da periodização histórico-cultural leva a desenvolver uma maior consciência profissional, identificando possíveis ações do professor. Importante ressaltar que esse conhecimento não visa “classificar” em que período as crianças se enquadram, mas de dar maiores subsídios ao professor para que ele proporcione um ganho no desenvolvimento psíquico da criança. Faz-se importante também compreender que a transição de um período para outro não se dá de forma linear, mas é marcada por momentos de crise, que provocam evoluções e, às vezes, até mesmo involuções, pois

> [...] cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um momento crítico do desenvolvimento. É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, produzindo uma reorganização do psiquismo (PASQUALINI, 2013, p. 81).

Considerando que o conhecimento não pode ser apenas aquele trazido pelo repertório social das crianças, mas deve principalmente representar “um ponto de aumento do capital cultural da criança; assim, torna-se (a escola) desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência” (ARCE, 2010, p. 33). O professor, nesse contexto deverá observar as crianças de sua turma e procurar planejar os caminhos mais apropriados às suas necessidades e desejos, considerando as especificidades dessa faixa etária e levando em conta as características da infância.

Além disso, proporcionar novas experiências a elas significa também ampliar as possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, pode-se incluir o conhecimento sobre a cidade, pois, na busca de compreender melhor a sua constituição e o seu potencial educativo, tecemos com ela um olhar namorador, aquele que valoriza o objeto amado e a sua história. Dessa forma, desenvolve-se um sentimento de pertencimento à cidade.

No próximo capítulo, trazemos algumas reflexões sobre a Educação na Cidade e o Patrimônio Cultural, temas fundantes da nossa pesquisa.

5 REALÇANDO OS PONTOS, TRANÇANDO OS FIOS

O bordado vai tomando forma. As cores utilizadas em seus fios vão desvelando o tênue risco inicialmente traçado no tecido. Já é possível perceber o que queremos apresentar, mas ainda não é o suficiente para revelar toda a intenção da obra. Continuamos a trançar os fios e a realçar os pontos.

Essa pesquisa defende a movimentação pedagógica das crianças para além da Escola, conhecendo a cidade a partir do entorno onde a Instituição se localiza. Considerando o espaço urbano eminentemente educativo, a partir de propostas intencionais dos professores e o conhecimento do Patrimônio Cultural existente nesses arredores, é possível mobilizar sentimentos que gerem pertencimento e valorização do lugar em que habitamos. Esse capítulo destina-se a trazer reflexões sobre os dois temas basilares desse trabalho: A Educação na Cidade e O Patrimônio Cultural.

5.1 EDUCAÇÃO NA CIDADE

Nas últimas décadas, temos assistido a uma maior discussão acerca do conceito de Cidade Educadora. Inclusive a cidade de Vitória faz parte da Rede Brasileira das Cidades Educadoras. É importante, portanto, esclarecer os sentidos diferenciais das expressões Cidade Educadora (FAURE, 1973) e Cidade Educativa (FREIRE, 2007) para que se entenda o conceito utilizado nesse trabalho.

O conceito de Cidade Educadora teve sua origem a partir de relatório publicado pela UNESCO, em 1973, conhecido como Relatório Aprender a Ser (ou mais conhecido como Relatório Faure) que defendia a tese de “elaborar e apresentar aos Estados membros os elementos necessários para uma reflexão sobre as estratégias da educação em escala internacional” (FAURE, 1973 apud SILVA, 1979, p. 19) e consolidou-se em Barcelona, Espanha, quando da realização, em 1990, do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em que foi aprovada uma carta de princípios básicos especificando as características de uma cidade que educa, apontando que ela deva “deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se em um verdadeiro agente educativo, em uma fonte de aprendizagem, de sabedoria, de convivência” (CHISTÉ e SGARBI, 2015). As palavras soam bonitas, mas analisando o momento histórico da criação da UNESCO (o pós-guerra) e seus

objetivos de “ajuda” aos países subdesenvolvidos pelos desenvolvidos, ou seja, por uma ótica hegemônica, compreende-se que há necessidade de reflexão com mais cautela sobre os interesses dessa afirmação.

Sobre isso, Gadotti (1992) diz:

> A ideia de uma Cidade Educativa, defendida pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Unesco é esta miragem da Educação Permanente que, atualmente, alimenta os sonhos dos países em via de desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, a ideia de uma comunidade na qual a educação estaria “ao alcance de todos”, “durante a vida inteira”, “ministrada sob todas as formas possíveis” foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação. Assim, um país como o Brasil, que está longe de haver atendido o mínimo necessário para a educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta “implantar” um modelo de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para as necessidades dos países altamente desenvolvidos (GADOTTI, 1992, p. 62).

Já a concepção trazida por Freire (2007) coloca a educação face-a-face com uma cidade histórica e afetivamente constituída por seus habitantes, num efêmero e ao mesmo tempo imortal tempo de descobertas, valores, arte, ciência e tudo do que o homem é capaz de criar e (des) construir ao longo de sua existência.

Para Freire (1992), não basta reconhecer que a cidade é educativa. É preciso entender que ela se faz educativa

> [...] pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 1992, p.3).

Assim, ao nos referirmos à cidade educativa, defendemos a concepção da cidade freireana, que guarda em si um potencial educativo em seus múltiplos “cantinhos”, compreendendo que a destinação que deles fazemos implica sempre em uma opção política, que prioriza seus moradores, por meio da existência de espaços públicos que visem à convivência, à saúde, ao lazer, à cultura, ao conhecimento e continuidade da história e de políticas que valorizem a Vida em sua plenitude.

Ao mesmo tempo, a cidade é o espaço das diferenças (Gadotti, 2006, p. 139), pois é nele que aprendemos a reconhecer no outro aquilo que nos identifica, mas também aquilo que nos personifica como seres únicos. A escola, ao dialogar com a cidade,

potencializa sua ação pedagógica, pois proporciona uma interação com os seus moradores, os seus costumes, as suas ideias, identificando a diversidade de *suas gentes*, suas necessidades e especificidades.

Ao se observar os prédios escolares destinados às crianças pequenas, percebe-se que, cada vez mais, eles assumem proporções avantajadas em função da crescente demanda e necessidade de atender à obrigatoriedade legal de crianças a partir dos quatro anos de idade. Transformam-se muitas vezes, em ambientes-caixas, hostis aos pequenos por seu tamanho, por jardins e gramados subtraídos pelos cimentados fáceis de limpar e cuidar ou pela sisudez das cores de suas paredes. Enfim, nada que lembre os adjetivos crianceiros que fazem da criança, criança. Então, como lidar com essa questão?

Concordando com Kramer (2000), que defende

> [...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p.05).

É possível, portanto, vivenciar experiências pedagógicas voltadas para a exploração da cidade, a fim de entender que conhecimentos ela pode proporcionar às crianças. Muitas delas não conhecem o território para além de suas casas ou de seus familiares, no mesmo bairro em que moram. É uma surpresa quando percebem a existência de praias, parques, museus, bairros diferenciados dos seus, muros grafitados, flores, enfim, uma cidade muito mais ampla do que aquela em que pensam residir.

Em cidades praianas, é possível levar as crianças à praia para que sintam a areia, construam castelos, desenhem na areia e recolham o lixo deixado por outras pessoas, problematizando essa situação. É interessante também, caminhar a pé pela cidade, percorrendo suas ruas, identificando o patrimônio cultural local.

Lefrebvre (2001) afirma que

> [...] a cidade é obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade e das relações sociais da cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história;

> ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas (LEFREBVRE, 2001, p. 52).

Estabelece-se então, uma relação afetiva importante a ser resgatada nessa proposição pedagógica. É preciso que as crianças saibam que a cidade guarda em si uma memória historicamente acumulada, que expressam seu surgimento a partir de movimentos e interesses sociais e que, principalmente, é fruto das objetivações humanas[18], manifestas pelo seu patrimônio cultural, conceito o qual abordaremos a seguir.

5.2 PATRIMÔNIO CULTURAL

Etimologicamente, a palavra Patrimônio, de origem greco-romana, se refere à herança, algo que é transferido de pai para filho, de geração à geração. De certa forma, o significado está adequado às definições atuais de Patrimônio. Vejamos:
Em 1972, a Organização das Nações Unidas, por meio da UNESCO definiu Patrimônio "como sendo o legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações" (CONVENÇÃO PARA A PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO MUNDIAL CULTURAL E NATURAL, 1972).

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Com isso, incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. Dessa forma, o patrimônio cultural é atualmente definido como

> [...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

---

[18] Objetivação, na perspectiva histórico-cultural é o processo pelo qual os objetos "apropriados e produzidos pelos homens através das relações estabelecidas entre si por meio da linguagem, são decorrentes da atividade humana e adquirem uma existência objetiva." (FRANCO E LONGAREZI, 2011, p. 560).

> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, Art. 216, 1998).

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) define patrimônio cultural como sendo:

> Conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. [Ele] faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos. Quanto mais o país cresce e se educa, mais cresce e se diversifica o patrimônio cultural. O patrimônio cultural de cada comunidade é importante na formação da identidade de todos nós, brasileiros (NEVES, 2012, p.15).

Assim, infere-se que o patrimônio cultural abrange “todos os meios de expressão e comunicação humana, manifestações, realizações e representações existentes nas comunidades, que permaneceram fisicamente pela tradição” (NEVES, 2012, p. 18).

O patrimônio cultural caracteriza-se por sua dinamicidade, pois está sempre se renovando pela introdução de novas criações e artefatos; tanto individual, no caso das obras de arte e de literatura, atribuídas a um indivíduo quanto coletiva, como forma da expressão humana de uma sociedade ou coletividade.

Mas todas essas definições remetem a um pensamento outro. O patrimônio cultural é fruto das objetivações humanas, das relações do homem com o trabalho e com os produtos daí decorrentes. Não podemos olvidar que, como categoria ontológica, o trabalho é essencialmente característico dos seres humanos, de modo que Marx (1996) assim assevera:

> Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1996, p.297-298).

Para garantir sua sobrevivência (tanto material quanto subjetiva), o homem tem que produzir os meios necessários à satisfação de suas necessidades básicas. Nessa busca, ele se distingue de outros seres, pois, ao mesmo tempo em que é fruto da

sociedade, da cultura, da experiência historicamente acumulada pelas gerações que o antecederam, também é gérmem, criador, produtor de novas culturas em seu tempo.

Pelo trabalho, o homem transforma a natureza. Cria, modela, fantasia, materializa, produz, ascendendo da condição de mero consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, para a "[...] produção de meios que possibilitem essa satisfação" (DUARTE, 2013, p. 26).

Desse modo, quando a escola proporciona o conhecimento do patrimônio cultural, ela estabelece um elo com outras gerações, outros tempos, outros modos de vida, fato relevante para a compreensão de quem "[...] vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para formar um cidadão crítico e habilitado a transformar a realidade social [...]" (DERISSO, 2010, p. 52).

O patrimônio cultural pode ser classificado em material e imaterial. O patrimônio cultural material compreende os bens imóveis e móveis, sendo que os imóveis são as casas, pontes, túneis, considerados isoladamente ou em núcleos urbanos, arqueológicos ou paisagísticos e os bens móveis são as coleções arqueológicas, os diversos tipos de objetos de valor histórico-cultural, documentos, livros, fotografias, filmes e gravações de sons.

Já o patrimônio cultural imaterial compreende as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas de uma comunidade ou grupo, que são transmitidas de geração em geração e criam um sentimento de identidade àquele grupo, ao mesmo tempo em que se possibilita a perpetuidade e continuidade dessas expressões, contribuindo com a diversidade cultural. Pensando assim, os bens culturais de natureza imaterial constituem-se pelo conjunto de conhecimentos e modos de fazer típicos de determinada comunidade, bem como suas formas de expressão, manifestações literárias, musicais, plásticas e lúdicas, celebrações de rituais e festas característicos desse lugar.

Nesse sentido, os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH)[19] muito têm contribuído para a potencialização dessa

[19] O Grupo de Pesquisa Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH) integra o grupo de pesquisa "Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis" cadastrado no CNPq e ligado ao

pesquisa. Por meio do estudo sistemático de textos, palestras e visitas a espaços da cidade, temos compreendido o potencial de seu patrimônio cultural material e imaterial, o que nos remete à passagem do livro *Cidades Invisíveis* (Calvino, 2003), no qual Marco Polo, famoso viajante veneziano, ao relatar suas viagens ao imperador Kublai Khan, assim descreve a Cidade de Zaíra:

> Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado [...]. A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras (CALVINO, 2003, p. 15-16).

Quando se observa a cidade com um olhar mais atento, é estabelecido com ela um diálogo capaz de promover uma relação diferente, mais ampliada e respeitosa pela sua história. Esse olhar revela suas construções naturais, suas paisagens desenhadas nos contornos de suas montanhas, sua vegetação, seus mananciais. Revela também suas riquezas urbanas, seus cidadãos, sua arte construída, mas também suas contradições e desigualdades. É nessa relação dialética e contraditória que as cidades e as sociedades se estabelecem como produto histórico.

A cidade é uma contadora de histórias. Por meio dos nomes de suas ruas, seus monumentos erguidos para homenagear feitos da guerra ou da paz, sua arte, seus típicos cidadãos caracterizados por sua resistência aos modos convencionais de ser e viver, seus palacetes e suas palafitas, seus espaços comuns ou seus guetos, conhecemos seus tempos e os interesses de quem lhe governou ou governa.
Dessa forma, os espaços da cidade podem ser entendidos como potencialmente educativos e o que os torna assim

---

Mestrado Profissional em Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória. Visa discutir as relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento relacionadas com as humanidades; planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica que contribuam com reflexões sobre os espaços da cidade e sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas educativas relacionadas com a cidade. (Informações contidas em https://gepech.wordpress.com/).

> [...] é o olhar que se tem sobre eles. Quem se interessa pela educação tem um olhar pedagógico diante das coisas, assim como um filósofo que se espanta diante das coisas ou um artista que capta a totalidade do real, enxergando aquilo que está além das aparências. Assim, aquele que tem um olhar pedagógico percebe logo o potencial educador de um espaço ou de uma situação (CHISTÉ; SGARBI, 2015, p. 09).

Devemos desnudar, desvelar, ouvir as muitas vozes da cidade, tal qual estrangeiro, ávido por conhecer o inusitado, o desconhecido. Segundo, Canevacci (1997, p. 17), "[...] a cidade polifônica significa que a Cidade em geral e a comunicação urbana em particular comparam-se a um coro que canta com uma multiplicidade de vozes autônomas que se cruzam, relacionam-se, sobrepõe-se uma às outras, isolam-se ou se contrastam".

Abrir os portões da escola revela portanto, a cidade e suas vozes. Além de desenvolver práticas pedagógicas sem as amarras da sala de aula convencional, é possível estabelecer contato com os cidadãos frequentadores dos espaços citadinos, que geralmente estão lá: os idosos se exercitando nos aparelhos de ginástica instalados em vários pontos da cidade, as mães ou babás com suas crianças ou as turmas de ioga ou dança nas praças, o pipoqueiro nas portas das escolas, o fotógrafo (antes chamado "lambe-lambe") nos parques e outros "tipos" singulares, que dão um toque peculiar aos espaços da cidade e que também educam pela dialogicidade que pode se estabelecer entre todos, já que a interação ocorre sem convite ou negativas. Nesses momentos, a vida da cidade é vivida sem separatismos, possibilitando a ocupação dos espaços urbanos por meio de mediações educativas de ambos os lados: da escola e da cidade, pois "[...] não é possível ver a escola separada da cidade. A escola é da cidade, na cidade e para a cidade e, nesse sentido a educação será sempre um ato político" (CHISTÉ; SGARBI, 2015, p. 18).

Assim, ao propor uma prática que saia com as crianças do espaço escolar, possibilitamos que elas leiam a cidade naquilo que lhes é perceptível, e também em suas entrelinhas, provocando um novo pensar, mais crítico e contextual, sobre o caráter público da cidade, contribuindo para a constituição de sua cidadania, com a possibilidade de uma atuação mais ativa e inovadora.

Em uma sociedade em que as transformações acontecem de forma rápida e seus desejos e vontades são imediatos, o patrimônio cultural de uma cidade é uma ponte com o passado, pois por meio dele tomamos conhecimento de outras épocas,

retratadas na arquitetura das casas, das pontes, dos monumentos; dos hábitos alimentares, das festas tradicionais, dos usos e costumes de seus cidadãos, das histórias de quem viveu outros tempos.

Compreende-se também que as referências deixadas por outras gerações são imprescindíveis para a construção identitária de um povo, que o faz reconhecer suas raízes, sua história e criar condições de valorizar a sua cultura e fortalecer o sentimento de pertencer àquele lugar.

A partir desse modo de compreender o potencial da cidade para o processo educativo na infância, no próximo capítulo apresentamos os caminhos percorridos na pesquisa, a metodologia de trabalho utilizada, o lócus de sua realização e os sujeitos da investigação, a elaboração do material educativo, bem como os momentos vivenciados no curso de extensão com professores.

6 TECENDO A OBRA

O bordado é uma forma de decorar tecidos a partir de desenhos e artes, em que se podem utilizar diferentes tipos de agulhas, linhas e fitas. E assim como as linhas e as agulhas, os modelos de ponto também podem ser diversificados. É preciso fazer escolhas, saber o que se quer utilizar para tecer a obra, desejando que ela fique como o planejado.

Assim, neste capítulo, apresentamos a forma como escolhemos tecer a nossa pesquisa, ou seja, a metodologia que utilizamos em nosso trabalho. Com o objetivo de favorecer a visualização do caminho percorrido, dividimo-lo em quatro subcapítulos: o primeiro, apresentando a metodologia de pesquisa; o segundo, descrevendo o lócus; no terceiro, os sujeitos da investigação. E ainda, no quarto subcapítulo descrevemos o material educativo e no último a formação de professores.

É importante ressalvar que a pesquisa em ciências humanas adquire um sentido dialógico de ideias e confrontos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa provocando mútua afetação. Isso significa dizer que

> [...] o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 114).

A seguir, apresentamos a maneira como escolhemos caminhar, traçando a nossa trajetória de trabalho.

6.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como anunciamos anteriormente, essa pesquisa alinha-se aos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Assim, é necessária uma opção metodológica compatível com esses fundamentos. Nesse sentido, os postulados da pesquisa qualitativa são considerados como os mais adequados, especialmente porque possibilita estudar o fenômeno, não como um objeto estático, mas considerando-o vivo e dinâmico, portanto, em sua historicidade. Diferentemente de pesquisas no âmbito das ciências exatas em que o pesquisador estuda ou fala sobre o fenômeno, mas não com ele; nas

ciências humanas, ele “encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele.” (FREITAS, 2009, p. 24).

Freitas (2009) afirma que a pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural caracteriza-se ”por uma compreensão ativa da realidade investigada e também por um movimento visando processos de mudança que podem incidir tanto nos sujeitos participantes, quanto nos próprios pesquisadores” (FREITAS, 2009, p.10).

Pode ser caracterizada também como uma pesquisa documental, pois foi preciso realizar um amplo levantamento das Leis Municipais que constituíram a Educação Infantil em Vitória. Para isso, inicialmente foi realizado um trabalho de pesquisa no site da Prefeitura Municipal de Vitória, levantando Leis Municipais no período compreendido entre os anos de 1983 a 2000. A Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação (GEPLAN) da Secretaria Municipal de Educação de Vitória também foi procurada, a fim de obter informações complementares.

A investigação ainda pode ser considerada como exploratória, pois buscou conhecer o entorno do CMEI “Rubem Braga”, junto às professoras que realizaram o curso de extensão, observando os aspectos que compõem o Bairro Ilha de Monte Belo, tentando compreender a sua complexidade, a partir da sua constituição.

Além disso, a pesquisa também se enquadra como sendo do tipo intervenção, pois mesmo que o termo esteja impregnado de sentidos outros em nossa sociedade, a palavra *intervenção* aqui se aplica por considerar o caráter mediador da pesquisa, levando a uma ressignificação das práticas dos envolvidos. Este aspecto é reforçado por Damiani (2013) quando afirma que as pesquisas-intervenção

> [...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, 2013, p.58).

Também Freitas (2009, p. 7) vincula esse termo na pesquisa de abordagem histórico-cultural aos seguintes sentidos: “[...] ‘mudança no processo’, ‘transformação’,

‘ressignificação dos pesquisados e do pesquisador’, ‘ação mediada’, ‘compreensão ativa’”, de forma a estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos.

Como a pesquisa está inserida na linha “formação de professores” e reconhecendo o processo de formação “[...] em seu movimento de mudança qualitativa” (MORETTI E MOURA, 2011, p. 436), foi realizada uma formação de professores da educação infantil, via curso de extensão do IFES, em que utilizamos oficinas temáticas e também um roteiro mediado no bairro onde se localiza o CMEI. A fim de orientar os estudos no processo formativo, foi preparado um material educativo, além de questionários utilizados na fase inicial e final (APÊNDICES E e F). A seguir, apresentamos o local de realização da pesquisa.

6.2 LÓCUS DA PESQUISA

O local escolhido para a realização dessa pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Rubem Braga” (FIGURA 07 e 08), localizado à Rua Lauro Cunha Freire, nº 87, Ilha de Monte Belo, Vitória-ES.

Figura 07- Fachada do CMEI “Rubem Braga”.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Este CMEI caracteriza-se por ser uma construção térrea e arborizada, com salas amplas e arejadas e pátios com brinquedos (balanços e escorregadores) e árvores frutíferas, que atraem muitos passarinhos, que realizam um belo bailado pelos corredores da escola.

> Assim, podemos definir o “nosso espaço” como uma construção de paredes sólidas, janelas amplas, com cores que nos alegram e encantam, onde o verde se debruça diariamente e os passarinhos voam pelos corredores e refeitório. Um pátio na frente, outro mais ao fundo, ambos com brinquedos que fazem do brincar uma coisa muito séria. (Fragmento de texto contido no Projeto Político-Pedagógico do CMEI. Não consta data).

O CMEI “Rubem Braga” teve sua origem a partir da Creche Acalanto, localizada em Bento Ferreira, instituição esta de atendimento às crianças, filhas de funcionários da Prefeitura Municipal de Vitória. Estava vinculada a então Caixa Beneficente Washington Pessoa - CBWP (atual Instituto de Previdência e Assistência do Município de Vitória- IPAMV). No decorrer dos anos, a PMV foi firmando inúmeros convênios com essa Instituição para atendimento a essa Creche. Com a necessidade de desativação do prédio em que funcionava, foi construído um novo espaço físico (próprio), em terreno próximo ao antigo endereço, o qual foi inaugurado no ano de 2001, já com a denominação de CMEI “Rubem Braga”, nome sugerido pelos funcionários da época. Com a sua reinauguração, passou a integrar definitivamente o quadro de unidades de Educação Infantil do Município de Vitória.

Figura 08- Vista aérea do CMEI “Rubem Braga”.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O prédio é uma construção térrea, com amplo espaço físico e muito arejado. Possui seis salas de aula com grandes janelas, posicionadas na altura do campo de visão das

crianças, dois pátios, refeitório, sala de pedagogos, sala de funcionários, secretaria e sala de direção, além da cozinha e banheiros adaptados para as crianças. Enfim, uma construção adequada à educação de crianças. A partir de sua inauguração, outros espaços foram sendo construídos ao longo dos anos, para qualificar ainda mais o atendimento, como casinha de boneca de alvenaria e ateliê de artes em um dos pátios, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, sala de vídeo, canteiros para horta, varanda interligando as salas de Grupo 1 e Grupo 2, para utilização das crianças dessas turmas.

No ano de 2017, o CMEI atendeu a duzentas e noventa crianças, na faixa etária de seis meses a cinco anos e onze meses de idade, cujas famílias são moradoras principalmente da Ilha de Monte Belo, Ilha de Santa Maria, Bento Ferreira e Jaburu. Para atender a esse quantitativo de crianças, o CMEI conta com uma equipe de funcionários composta por dezenove professoras, quatro pedagogas, dez Assistentes de Educação Infantil, uma diretora, quatro cozinheiras, cinco auxiliares de serviços operacionais e quatro agentes de segurança.

Esse lócus de pesquisa foi escolhido por ser uma instituição escolar que se dispõe a participar de pesquisas que gerem reflexões acerca do trabalho pedagógico ali realizado, visando qualificá-lo. Além disso, possui uma prática educativa que se aproxima dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, uma vez que procura valorizar a região onde está localizado, próxima ao mar, por meio de desenvolvimento de projetos pedagógicos, que possam levar a novos conhecimentos sobre a cidade. O painel pintado em seu refeitório (FIGURA 09), retratando alguns pontos do patrimônio cultural da cidade e do Estado evidencia esse interesse.

Figura 09- Painel pintado no refeitório do CMEI “Rubem Braga”.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No painel, podemos perceber a Pedra da Cebola, o Convento da Penha, o morro com as antenas e o mar, elemento natural que imprime uma forte identidade à cidade. Complementando a pintura, na parte superior há desenhos das crianças, ora representando elementos relacionados a este espaço como borboletas, sol, pipas e aviões, mas também outros que compõem a cidade como casas, carros e flores.

Após a apresentação do CMEI “Rubem Braga”, lócus dessa pesquisa, passamos a descrever os sujeitos da investigação.

6.3 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa considerou como sujeitos, as professoras e pedagogas atuantes no CMEI “Rubem Braga” (FIGURA 10), que quiseram aderir à pesquisa, os quais são considerados como parceiros da investigação (IBIAPINA, 2008, p. 12), pois compartilham ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo, fato que realmente ocorreu. Os sujeitos da pesquisa são únicos e especiais, percorrem uma trajetória singular de vida e as histórias que os tecem originam vivências e personalidades únicas. Essas trajetórias individuais ajudaram a dar cor e sonoridade à pesquisa.

Inicialmente, foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas (Apêndice E) como instrumento para levantar as informações preliminares das participantes, bem como as expectativas das mesmas em relação ao curso. Dessa forma, as participantes foram identificadas da seguinte forma (todas autorizaram a manter os seus próprios nomes):

1- **Flávia:** Formada em Pedagogia em 1990, pela UFES. Atua na área do magistério há mais de 20 anos. É funcionária efetiva da PMV, exercendo o cargo de pedagoga no CMEI “Rubem Braga”. Possui especialização em Educação Pré-Escolar.
2- **Ludmyla:** Formada em Letras-Português em 2005, pela UFES. Atua na área do magistério há mais de 20 anos. É funcionária efetiva da PMV, exercendo o cargo de professora do Grupo 6 no CMEI “Rubem Braga”. Possui especialização em Literatura e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática.
3- **Lourdinha**: Formada em Pedagogia em 2007, pela UFES. Atua na área do magistério há mais de 20 anos. É funcionária efetiva da PMV, exercendo o cargo de professora do Grupo 3 no CMEI “Rubem Braga”. Possui especialização em Educação Inclusiva.
4- **Rosana:** Formada em Pedagogia em 2010, pela Faculdade FASE. Atua na área do magistério há 15 anos. É servidora contratada das redes municipais de Vitória e Cariacica, exercendo, o cargo de professora de educação especial, atendendo crianças público alvo da Educação Especial nos Grupos 3 e 4, no CMEI “Rubem Braga”. Possui especialização em Educação Infantil e Educação Especial.
5- **Wanessa:** Formada em Pedagogia em 1995, pela UFES. Atua na área do magistério há mais de 20 anos. É funcionária efetiva da PMV, exercendo o cargo de pedagoga no CMEI “Rubem Braga”. Possui especialização em Psicopedagogia.

Esses dados sinalizam que os sujeitos da pesquisa apresentam larga experiência na educação, bem como formação docente especializada. Evidencia ainda, que os profissionais embora possuam esse perfil, se mostram abertos ao diálogo e a novos momentos de formação continuada, o que estabelece conexões com as proposições de

Bakhtin (2004) sobre o inacabamento humano. Segundo o autor, é na relação com o outro que nos constituímos e afetamos nossos pares por meio da linguagem. Para ele

> [...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Figura 10- Grupo de participantes da pesquisa com a pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

6.4 O MATERIAL EDUCATIVO

É exigência nos mestrados profissionais na área de Ensino a elaboração de material educativo, que, após validação, deve ser disponibilizado nos sites de seus Programas, com o objetivo de socializar a pesquisa realizada e colaborar com a prática docente. Assim, apresentamos o material educativo vinculado a esta pesquisa, direcionado aos professores que atuam na Educação Infantil.

Objetiva colaborar com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, numa perspectiva de aproximação com a Cidade, considerando seu patrimônio cultural, instaurado a partir da denominação da escola e estendendo-se às possibilidades educativas do entorno onde está localizada. Dessa forma, vamos compreendendo os espaços- tempos que a cidade possui a fim de estabelecer diálogos e convivências e percebendo o valor e os sentidos que lhe são atribuídos. Nesse contexto, dialogamos com a teoria histórico-cultural que afirma a educação como relação mediada por um outro e com os objetos do mundo.

O material educativo, dirigido aos professores da Educação Infantil, propõe a realização de experiências no campo do currículo da Educação Infantil visando à ampliação de conhecimentos a partir da investigação de espaços da cidade, a fim de compreender os processos de sua constituição, em especial da Ilha de Monte Belo, onde referenciamos a nossa pesquisa. Visa igualmente, dialogar com os docentes sobre outras possibilidades de trabalho pedagógico, que podem ser incorporadas às suas, ampliando o repertório de experiências educativas junto às crianças com as quais atuam, reforçando a contribuição do desenvolvimento humano, por meio da apropriação dos espaços da cidade.

De modo a sistematizá-lo, ele foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, “A Cidade Como Espaço Educativo”, discute os fundamentos dessa proposição, trazendo os conceitos de patrimônio cultural e as possibilidades de reconhecer na arte de pintores e escritores, aspectos importantes da cidade. Cabe ressaltar que sempre buscamos nessas referências, ligações com o escritor Rubem Braga, já que ele denomina o CMEI da pesquisa ou com outras personalidades de nosso Estado.

O segundo, “A Escola na Cidade”, traz o potencial educativo da escola pesquisada, o CMEI “Rubem Braga”. Relata a gênese de sua constituição e a história do ilustre cronista capixaba que dá nome a ela. Tece ainda, alguns diálogos com as produções desse autor, em que são evidenciadas a relação cotidiana da cidade com seus moradores, vivenciadas na cidade de Cachoeiro de Itapemirim e traz um diálogo pessoal com as lembranças de sua infância. Pela sua habilidade em transformar os fatos da vida em crônicas, intitulava-se um “espião da vida”, atividade que lhe garantia um repertório social para seus escritos, como podemos observar nesse fragmento de sua infância: “O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu” (Rubem Braga, 1997, p.65).

O terceiro, “A Ilha de Monte Belo”, aborda este bairro que acolhe o CMEI “Rubem Braga”, a partir da (re) constituição de suas características iniciais e atuais, estabelecendo um recorte histórico por meio de elementos perpetuadores da memória como fotografias e relatos de antigos moradores. Apresentamos também um roteiro realizado pelo bairro, em que é possível perceber suas modificações, bem como alguns

elementos importantes que lhe imprimem identidade. Destacamos, outrossim, um relevante patrimônio natural avistado desta região, o Morro do Penedo.

O quarto e último capítulo traz as “Considerações Inquietantes” em que expressamos nosso sentimento de que o material educativo não se esgota com sua finalização; pelo contrário, deve ser dinâmico em sua continuidade nos espaços de Educação Infantil. Entendemos a cidade como construto humano, resultado das objetivações dos indivíduos, com grande potencial educativo a ser explorado pela escola, a partir de sua localização, compreendendo a história daquele lugar, das pessoas, dos costumes e das tradições que o constituíram.

Afirmamos que o material educativo produzido não consiste em um manual pedagógico, mas em uma possibilidade de trabalho com a temática proposta. Portanto, pode e deve ser ressignificado pelos professores em sua prática docente, tendo em vista seus projetos de sala de aula.

O material educativo ainda recebeu valiosas contribuições das professoras que participaram da formação, por meio de comentários ao longo do curso e no instrumento utilizado para avaliação/validação ao término do mesmo (APÊNDICE G).

6.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS [20]

A formação de professoras intitulada “Infância e Educação na Cidade: a Ilha de Monte Belo como Fonte de Conhecimento do Patrimônio Cultural”, foi realizada no período de 28/08/2017 a 30/10/2017, no CMEI “Rubem Braga”, localizado no bairro Ilha de Monte Belo, em Vitória, por meio de curso de extensão do IFES em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), a qual autorizou[21] que a mesma acontecesse nas dependências do CMEI “Rubem Braga”.

Após a autorização da SEME, foi feita uma divulgação no CMEI, ao grupo de professoras, em dois momentos distintos: na reunião de planejamento coletivo com os

---

[20] Optamos pela grafia no feminino devido a todas as participantes serem mulheres.

[21] Protocolado nº 20898/2017, da Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

professores do turno matutino e do turno vespertino. Nos dois momentos, a receptividade e aceitação por parte da diretora, professoras e pedagogas foi muito boa e, houve um total de seis pessoas interessadas em participar no turno matutino, sendo quatro professoras, uma pedagoga e a diretora e sete pessoas interessadas em participar no turno vespertino, sendo cinco professoras e duas pedagogas. Foi apresentado o quadro com a carga horária da formação, constando os sete encontros presenciais e as atividades não-presenciais, totalizando sessenta horas, conforme quadro nº 03.

Quadro 03 – Carga horária da formação de professoras.

Atividade	Quantidade	Carga horária
Encontros presenciais	7 encontros	28 h
Atividades não-presenciais: Pesquisa e Leitura Atividades diversas Escrita do Projeto Pedagógico/Relatório Final	—	32 h distribuídas em: 06 h 06 h 20 h
	Carga horária total:	60 h

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No primeiro dia do curso, do total das treze pessoas interessadas inicialmente, apenas sete compareceram. A partir do segundo módulo, apenas cinco permaneceram e realizaram o curso até o final, pois as demais enfrentaram problemas pessoais (licenças médicas e conflito com outros cursos) que as impediram de continuar.

Os encontros presenciais foram realizados às segundas-feiras, no horário noturno, com quatro horas de duração, das 18h00 às 22h00, com exceção do roteiro mediado que ocorreu em um sábado, na parte da manhã, de 8h00 às 12h00. Em cada encontro foram abordados temas específicos da educação infantil e a sua relação com a cidade de Vitória e o patrimônio cultural do entorno do CMEI pesquisado, segundo os propósitos da pesquisa.

Teve como objetivo contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a cidade e o seu potencial educativo, representado pelo patrimônio cultural existente no bairro do CMEI pesquisado, possibilitando às professoras uma apropriação das discussões

travadas durante o curso, levando-as a ressignificar a sua prática com um olhar crítico e dialógico sobre o tema em questão. A formação também teve como objetivo a produção de dados para a pesquisa, bem como a validação do material educativo, exigência dos Mestrados Profissionais.

Essa tematização também está em consonância com a concepção de currículo apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando o define como sendo “um conjunto de práticas que articula experiências e saberes das crianças com os conhecimentos sobre o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, art. 3º).

No decorrer da pesquisa, encontramos alguns autores que trabalham com a formação de professores numa perspectiva histórico-cultural, como Moura (2013), Moretti e Moura (2011, 2013), Franco e Longarezi (2011), Gladcheff (2015), Gladcheff e Moura (2016) e Nascimento (2011), que muito qualificou o trabalho, levando-nos a utilizar na formação de professores, o formato de “experimento didático” [22], para a obtenção dos dados, pois “buscávamos formar um determinado tipo de relação de sujeito com a realidade, formar um determinado tipo de pensamento: o pensamento teórico” (NASCIMENTO, 2011, p. 08).

Destacamos ainda que esta ação formativa apoiou-se em pressupostos da teoria da atividade de Leontiev (2012), que afirma que “toda atividade nasce de uma necessidade e dirige-se a um objetivo que se transforma no motivo dessa atividade”. (LEONTIEV, 2012, p. 68, apud AMORIM e MORETTI, 2016, p. 850). Isso significa considerar que os professores desenvolveram ações de estudo que pudessem contribuir, nessa perspectiva, para o entendimento de seu trabalho como atividade.

Certamente, deve-se considerar como relevante proporcionar aos professores momentos de formação que lhes possibilitem refletir, repensar e reelaborar seus conhecimentos e consequentemente, suas práticas de ensino. Dessa forma, procuramos acompanhar as ações e reflexões das professoras por meio da

---

[22] Termo referenciado no texto de NASCIMENTO (2011) intitulado “A organização de pesquisas em psicologia e educação na teoria histórico-cultural: o ensino e a formação de pensamento teórico”.

observação durante os momentos da formação e das vídeos-gravações, com o intuito de perceber mudanças nos modos de organização das práticas pedagógicas relatadas.

Pensando nos pressupostos apresentados e relacionando-os com o propósito da pesquisa, apresentamos, a seguir (Quadro nº 04) a organização temática dos encontros de formação.

Quadro 04– Organização dos encontros da formação de professoras.

Encontros	**Mediação**	**Conteúdo (s)**
Encontro 1: Aula inaugural e Palestra sobre o tema: A Cidade como Espaço Educativo.	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga e professora Dilza Côco	Apresentação da formação e assinatura dos termos de compromisso dos participantes. Palestra: “A Cidade como Espaço Educativo”.
Encontro 2: Relações da Escola com a Cidade.	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga	A história do CMEI Rubem Braga e suas relações com a cidade.
Encontro 3: A cidade de Vitória e a Ilha de Monte Belo.	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga	A história de Vitória e Ilha de Monte Belo e as possibilidades educativas do entorno do CMEI.
Encontro 4: Roteiro Mediado à região de Monte Belo.	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga e professoras Dilza Côco e Priscila Chisté	Esse percurso objetivou conhecer o patrimônio cultural elencado para estudo na ação de formação.
Encontro 5: Rubem Braga, o espião da vida.	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga	Diálogos sobre Rubem Braga.
Encontro 6: Tessituras compartilhadas de práticas pedagógicas.	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga e participantes	Relatos sobre os Projetos vivenciados com as crianças.
Encontro 7: Encerramento	Pesquisadora Dina Lúcia Fraga	Encaminhamentos, avaliação do curso de formação, validação do produto educativo.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2017)

Outrossim, é importante ressaltar, não só a importância da dimensão técnica da prática, mas principalmente os fundamentos teóricos que respaldam a atividade docente. Kopnin (1978) afirma que “o homem que empreende uma ação prática sem convicção na veracidade da ideia que ele propõe a realizar na vida, carece de vontade, clareza de

objetivos e motivação emocional, tão necessárias para a feliz realização dessa ação" (KOPNIN, 1978, p. 347).

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados evocados a partir do curso de extensão, na busca de refletir sobre as práticas docentes instituídas e a ampliação do repertório do professor, contribuindo para a ressignificação de sua ação pedagógica.

7 ADMIRANDO O BORDADO, ARREMATANDO OS NÓS

O fio-percurso foi marcando o tecido e o bordado foi ganhando vida na trama do vivido. É hora de arrematar os nós, perceber as conexões, as interseções, os atravessamentos.

Neste capítulo, analisamos os dados da pesquisa e para isso, nos valemos das proposições apontadas por Bogdan e Biklen (1994) ao descrever características de uma pesquisa qualitativa: ter o investigador como instrumento principal na obtenção dos dados; ser descritiva, focar mais os processos do que os resultados ou produtos, desenvolver uma análise indutiva e atribuir significado aos dados.

Dessa forma, passamos a descrever a atividade de estudo, subdividida em três momentos relevantes: os estudos conceituais sobre Educação na Cidade, com seis módulos presenciais; o roteiro mediado à Ilha de Monte Belo e os relatos dos projetos didáticos das professoras participantes.

7.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO

Os estudos de Moura (2017) apontam que

> a atividade de ensino é a atividade do professor que tem por objetivo proporcionar a apropriação de um conceito que adquiriu significado social. O sujeito principal da atividade de ensino é o professor. É este que munido de conhecimentos sobre os processos de apropriação do conhecimento coloca em prática as ações e os modos de realizá-las para objetivar a sua atividade: a aprendizagem de um conceito pelo seu aluno. E nesse processo também identificamos o sentido pessoal do professor em atividade (MOURA, 2017, p. 116).

Considerando que o objeto de trabalho do professor é a atividade de ensino, entendemos ser fundamental que ele se aproprie, por meio da atividade de estudo, de conhecimentos relativos ao conteúdo que essa pesquisa se propôs para que possa qualificar a sua prática na perspectiva que ela apresenta. Assim, passamos a descrever como foram realizados os momentos formativos durante o curso de extensão.

7.1.1 Estudos conceituais sobre educação na cidade

Com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas do grupo de professoras sobre o trabalho com o patrimônio cultural a partir do conhecimento da região onde está localizado o CMEI, solicitamos inicialmente que as mesmas respondessem a um questionário. Esse instrumento também procurou identificar se as professoras já haviam trabalhado com a história do cronista Rubem Braga, personalidade que dá nome ao CMEI. As respostas foram as seguintes:

A) Sobre o conhecimento do entorno do CMEI:
04 afirmaram que conheciam e citaram a Ilha da Fumaça, o Morro do Penedo e a Avenida Beira-Mar como os principais locais/patrimônios culturais da região;
01 afirmou não conhecer por falta de oportunidade

B) Quanto à oportunidade de trabalhar o patrimônio cultural da região por meio de saídas planejadas com as crianças:
04 afirmaram já ter trabalhado, indo até a região da Avenida Beira-Mar e observado o Morro do Penedo e a quadra comunitária;
01 afirmou não ter trabalhado o patrimônio cultural da região com as crianças.

C) Quanto ao estabelecimento de parcerias com moradores ou instituições existentes no entorno do CMEI:
04 afirmaram já ter estabelecido parcerias, dentre as instituições citaram o Colégio Adventista, a Faculdade FAESA, a Rede Gazeta e algumas gráficas;
01 afirmou não ter estabelecido nenhuma parceria por ser professora de crianças público da Educação Especial

D) Sobre o trabalho pedagógico abordando a personalidade (escritor Rubem Braga) que dá nome ao CMEI:
04 responderam que não trabalharam;
01 respondeu que já trabalhou

Essas respostas evidenciam que a maioria das professoras faz menção a espaços localizados no limite do bairro como a Ilha da Fumaça e a Avenida Beira-Mar ou

mesmo para além do território geográfico, como o morro do Penedo (localizado no município de Vila Velha), porém não se adentram às questões de historicidade e dos processos de constituição da região.

Em relação ao cronista Rubem Braga, apenas uma professora já havia trabalhado com ele, porém apenas com algumas informações sobre a sua vida.

O questionário visou também identificar as expectativas em relação ao curso de extensão, de forma que as respostas foram as seguintes (apenas 04 pessoas responderam):

-“Explorar conhecimentos de forma interdisciplinar, vinculando conhecimentos de geografia, literatura, questões sócio-político-econômicas”;

- “Ter mais conhecimento sobre o Patrimônio Cultural da Cidade. Aprender mais sobre o assunto. Trocar experiências”.

-“Acrescentar conhecimentos para pensar outras propostas de trabalho”.

-“Despertar potencialidades para o trabalho com o entorno do CMEI, para além do que já conhecemos, contribuindo para o desenvolvimento dos projetos”.

Percebemos pelas respostas, o quanto as professoras desejavam aprofundar seus conhecimentos sobre a temática proposta, considerando a importância da realização de um trabalho pedagógico voltado para o patrimônio cultural da região do CMEI, mesmo que algumas já houvessem trabalhado com a exploração do bairro de forma superficial. Nesse sentido, o processo formativo foi idealizado de modo que elas pudessem apropriar-se do conhecimento relativo ao conteúdo e repensar suas práticas pedagógicas por meio de oficinas e vivências, de forma a provocar possíveis mudanças em sua atividade de ensino, uma vez que, não basta oferecer somente formação continuada aos professores, “mas construir coletivamente caminhos, alternativas, propostas de ação que estejam integradas às necessidades da atividade docente e à complexidade do desenvolvimento humano e profissional” (FRANCO e LONGAREZI, 2011, p. 579).

Assim, **no primeiro encontro de formação**, a discussão sobre “A cidade como espaço educativo”, possibilitou algumas reflexões acerca dos direitos que todos os cidadãos deveriam ter respeitados: os direitos políticos, civis e sociais. Mas, nem sempre isso

acontece e a rua tornou-se então, moradia para muitos ante a subtração desses direitos. O espaço privado da casa transferiu-se para o espaço público das vias urbanas, o que levou a pedagoga Wanessa a afirmar, ao se referir a um grupo de pessoas que “moram” em frente ao seu prédio da seguinte maneira: “Hoje, a rua também é moradia, e aí as pessoas passam a fazer tudo o que elas fariam como se estivessem em uma casa. Você passa e vê tudo: você vê cozinhando, você vê namorando, você vê tudo. Eles vão se juntando e cada vez vai chegando mais gente” (Em 28/06/2018).

Esses enunciados sinalizam contradições do nosso tempo. O nível de desigualdade se assevera, e a rua coloca em evidência esses processos de extrema pobreza e degradação das condições mínimas de vida com dignidade.

Na continuidade dos trabalhos na formação pelo estudo e apreciação de obras de arte, pudemos compartilhar o conhecimento elaborado pela humanidade na visão dos artistas e reafirmar que a cidade é uma produção humana. A cidade, como fruto das objetivações humanas, é interpretada a partir dos olhares singulares que cada um, a seu modo, tempo e estilo representaram-na. Dessa feita, os artistas românticos procuravam retratar em suas telas os novos tempos, marcados por elementos citadinos que surgiam, como as locomotivas a vapor, símbolos de uma nova era; os realistas procuravam fazer emergir de suas pinturas, os novos desafios, incitando a problematização das questões advindas dos espaços da cidade. Por sua vez, os impressionistas queriam registrar o momento vivido, a intensidade provocada pelo movimento, pela luz, pela cor incidindo sobre determinada construção, levando à reflexão de que a realidade é influenciada por essas percepções. Já os abstracionistas, ao representar suas obras como se estivessem derretendo, queriam conduzir o pensamento para a efemeridade dos tempos.

Com essas elaborações, foi abordado sobre o movimento de ocupação da cidade a partir dos interesses econômicos sobre os quais ela se sustenta, captados pelos artistas em suas telas. Em nome do progresso ou da modernização dos espaços, comunidades tradicionais e antigas vão sendo extintas e seus moradores obrigados a se mudarem, deixando suas vidas para trás. Sobre isso, a professora Ludmyla fala, referindo-se ao Morro da Providência, no Rio de Janeiro, onde, devido à Copa do

Mundo de 2014 e às Olimpíadas de 2016, 832 casas, ou seja, cerca de um terço da comunidade foram marcadas para demolição: “É como se a pessoa perdesse a identidade. Aquele lugar passa a ser lugar de status. É o berço do samba no Rio. Tem uma história também, que traz essa questão do circular dinheiro, né?” (Em 28/06/2018).

O artista urbano português Vhils, em 2012, por uma técnica de grafite, esculpiu nas paredes dos prédios que não seriam demolidos, os rostos de moradores antigos, tradicionalmente conhecidos na região e que dessa forma, por essa expressão artística, imortalizaram-se nessa comunidade. É a arte problematizando uma decisão de poucos em detrimento dos interesses de muitos na cidade. Quando pensamos em discutir o potencial educativo da cidade, não basta ver seus típicos monumentos, patrimônios já conhecidos como tal; é preciso enxergar com maior amplitude e ouvir o que a cidade diz, pelas suas histórias, pelas suas permanências e, principalmente pelos seus silenciamentos.

A literatura é outra fonte de conhecimento sobre a cidade. Por meio dos textos, cidades são reveladas, conhecidas, imaginadas. Nesse primeiro dia, Italo Calvino foi citado por sua obra “As Cidades Invisíveis”. O viajante veneziano Marco Polo conta ao grande imperador dos tártaros Kublai Khan, sobre as cidades por onde passara. Por meio de suas aventuras, as mais variadas cidades são descritas e o imperador, ao final, já não tendo certeza da veracidade das histórias narradas, desmonta cada uma delas e a reconstrói de outra maneira, substituindo elementos, de acordo com o seu pensamento.

Os textos literários sobre as cidades nos remetem a conhecimentos que devem ser trabalhados quando se tem a compreensão do seu potencial educativo. A crônica de Ribeiro (1995, p. 09), intitulada “Seis horas, à beira-mar”, foi lida e apreciada pelas professoras nesse primeiro dia de formação. Esperando a catraca para atravessar a Baía, próximo a um ponto de ônibus na Avenida Beira-Mar, em Vitória, o autor cita diversos lugares dessa cidade e de outras, espalhadas pelo mundo, a partir dos nomes dos navios e ônibus que observa nesse local. Também é possível entender a condição de maritimidade da cidade e dos meios de transporte utilizados à época da escrita. A utilização de obras de arte neste primeiro encontro também objetivava despertar a sensibilidade dos participantes e estabelecer conexões com a realidade da cidade que

habitamos.

Indubitavelmente, as cidades têm suas marcas, as quais lhes imprimem identidade. Assim, ao visualizarmos o Convento da Penha, sabemos pertencer à cidade de Vila Velha; o Cristo Redentor, ao Rio de Janeiro ou a Torre Eiffel à Paris. São marcas coletivas, mas existem as individuais, pertencentes aos moradores da cidade, capazes de cunhar uma identidade singular, que lhes permitem enxergar a cidade por uma ótica própria, única, diferenciada. Foi isso que a professora Ludmyla relatou sobre seus alunos, que evidencia que as discussões desse primeiro dia suscitaram reflexões acerca de sua atividade docente:

> Interessante como as crianças tem percepções diferentes de acordo com o bairro em que vivem. Eu tenho três aluninhos que moram naquele morro atrás da Policia Rodoviária Federal. Como se chama aquele morro? Isso, Jesus de Nazareth. O H. tem uma visão do morro, o MEU morro, entendeu? Quando a gente faz desenhos sobre os espaços, outro dia ele fez um desenho lindo e ele desenhou uma escadinha circulando o morro e as casinhas na beirada, assim, contornando o morro. E ele fala do morro com o maior orgulho, sabe? Agora, o outro, o M., por exemplo, fala do morro sempre com um pesar. Que ali é perigoso.

As discussões nesse primeiro dia de formação também levaram a reflexões sobre o lugar que as crianças ocupam em nossa cidade. A pedagoga Wanessa relata que, as crianças da turma da professora Ludymila estavam estudando sobre a água e que haviam planejado levá-las ao Parque Gruta da Onça, no centro de Vitória, para que observassem uma antiga fonte lá existente. Ao fazer contato com o responsável pelo Parque, percebeu que o mesmo achou muito interessante o Projeto, mas procurou desencorajá-la, dando a entender que não havia estrutura para atender às crianças, dizendo: “Puxa, muito legal. As crianças iam gostar de ver a fonte. Mas...”

Esse “mas” significou dizer que o espaço é íngreme, de difícil acesso, que não oferece segurança às crianças pequenas, o que motivou a desistência da visita. Pensar nos espaços educativos da cidade significa ter uma postura reflexiva e analítica sobre os usos desses espaços. Eles têm que ser acessíveis a todos os moradores e não somente a parte deles. Deve-se pensar em estratégias que contribuam para a problematização sobre a utilização desses espaços por todos, especialmente as crianças.

Para o próximo encontro, foi solicitado que as participantes trouxessem fotos ou

gravuras da cidade de Vitória. A intenção era continuar mantendo a conexão com a temática da cidade, preparando o grupo para o segundo momento, que trataria das relações da escola com a cidade.

O segundo dia da formação, iniciou então com uma discussão que evidenciasse como estabelecemos essas relações.
Como já mencionamos, as cidades podem ser reconhecidas pelos seus símbolos: o Corcovado, no Rio de Janeiro; o morro do Penedo, em Vitória (apesar de estar localizado em Vila Velha, ele imprime identidade à Vitória pela configuração da paisagem) ou a Torre Eiffel, em Paris. Mas as cidades também podem ser reconhecidas pelos sentidos e pelos usos que lhes atribuídos. Por exemplo, identificamos como cidades românticas Campos do Jordão ou Veneza; as aventureiras como a Capadócia por seu balonismo; as festeiras como Campina Grande por suas quadrilhas ou Salvador por sua música contagiante. Esses sentidos são reforçados pela forte propaganda em torno delas, cujo objetivo é atrair o máximo de pessoas que se identificam com o que é oferecido em cada uma delas.

Na continuidade das discussões, foi questionado pelas participantes o projeto de privatização de alguns serviços da cidade, o que impediria a sua utilização por todos, restringindo dessa forma, o uso da cidade pelos seus moradores. Ao mesmo tempo, constata-se como os próprios moradores criam soluções criativas para imprimir ares de humanização em seus territórios. Observando a cidade com um olhar namorador, aquele que se deixa seduzir pelo que vê, é possível perceber em pontos distintos, exemplos do que relatamos: encontramos pneus coloridos e empilhados, servindo como canteiros nas ruas do bairro Ilha de Monte Belo (FIGURA 11), postes revestidos com tecido colorido no bairro de Jardim da Penha (FIGURA 12) e uma caixa com roupas (FIGURA 13). Acima dela, um pequeno cartaz sinalizava que as pessoas que precisassem, poderiam pegá-las. E assim pode-se encontrar outras intervenções populares que vão imprimindo ares mais humanizados à cidade

Figura 11- Pneus coloridos sendo utilizados como canteiros na Ilha de Monte Belo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 12- Poste revestido de tecido no bairro Jardim da Penha.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 13- Caixa com roupas no centro da cidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Essas particularidades apontam na direção de uma reflexão de que, mesmo apartados de muitas decisões, os cidadãos da cidade criam formas de resistência, se apropriando de seus territórios, imprimindo-lhes marcas de identidade pessoais e comunitárias, tomando a cidade para si e reafirmando que ela é construto humano, mediatizada, portanto, por quem nela habita.

As discussões levaram também a compreensão das marcas da nossa terra, da nossa cidade, chegando à definição de patrimônio cultural, que abrange não somente as obras materiais, mas principalmente às manifestações artísticas e todos os meios de expressão e comunicação humanas. Assim, ao se tratar da cultura capixaba, podemos associá-la à Moqueca Capixaba, a Roda de Congo ou a Procissão de São Pedro.

Entendendo que uma ação formativa com professores é também um espaço para que estes compreendam a sua própria historicidade e, portanto implica "[...] na possibilidade de narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer" (KRAMER, 2000, p. 09), solicitamos às participantes do encontro que revisitassem suas lembranças infantis e escrevessem suas memórias sobre a cidade de suas infâncias, revelando como as percebiam, onde se localizava, os fatos e personagens importantes.

Refazer o percurso histórico de cada uma significou proporcionar um contato afetivo com a história singular que cada uma vivenciou. As memórias fizeram-nas reconectar-se com as crianças que haviam sido e a pensar naquelas com as quais desenvolvem

suas atividades de ensino. As lembranças e reflexões surgiram, fazendo-as relacionar às características urbanas que ainda perduram nas cidades, como reconhecer as ruas ou determinados locais pela importância de certas referências, como nesses relatos:

> Até os meus 9 anos de idade residi na cidade de Afonso Cláudio, no bairro São Vicente de Paulo. Tudo era misturado; as ruas também eram identificadas por São Vicente, e a rua da minha casa era a mais famosa pois meu pai tinha uma VENDA, nome muito comum na época dado as mercearias (como são identificadas hoje), e esse ponto da VENDA do meu pai dava status a nossa casa. A comunidade se referia assim: A RUA DE SÃO VICENTE É A RUA DA CASA DA VENDA DO SEU CUSTÓDIO, e todo mundo sabia qual era a rua. Tinha outros pontos também importantes como a IGREJA DE SÃO VICENTE, mas a VENDA era a referência (Professora Lourdinha, em 04/09/2018) Destaques da autora do texto).
> Das lembranças que vivi em Lajinha, Minas Gerais, lembro da rua do Manhumirim há mais de 20 anos atrás (Professora Ludmila, em 04/09/2018, referindo-se à rua que dá acesso à outra cidade, chamada Manhumirim).

A percepção da dimensão da cidade e suas proporções quando se é criança, também é diferente da do adulto. A pedagoga Flávia trouxe esse aspecto em seu relato:

> Percebo aqui qual era a cidade da minha infância. Percebo que era tão pequena e limitada! Pequena e limitada especialmente porque era o espaço onde eu podia habitar, explorar e conhecer, mas era grande dentro da minha imaginação. Minha infância estava dentro de um prédio de três andares, onde as escadas eram enormes e muitas vezes assustadoras (hoje percebo que os corredores eram estreitos e a escada não era tão grande assim). Pedagoga Flávia em 04/09/2018.

Para quem residia na zona rural, a ida à cidade tinha que ter motivos. A professora Rosana assim escreveu:

> Quando faltavam alguns mantimentos, que não eram cultivados no sitio, meu pai fazia o percurso de cavalo ou de charrete até a cidade. No entanto se a compra fosse muita, o vovô fazia a entrega na residência. Tenho lembrança de idas e vindas da cidade nos dias que ficava doente, situação de passar pela farmácia e ser recebido pelo dono da mesma, comprava os medicamentos necessários e retornava para casa. [...] Raramente a família toda ia passear na cidade, somente em Natal ou Ano Novo; também almoçávamos com nossos familiares e retornávamos para a roça (Professora Rosana, em 04/09/2018).

Todos os relatos trouxeram a força das brincadeiras infantis, característica desse período de vida. Muitas delas vivenciadas na rua, em grupo, entre meninos e meninas:

> Minha infância foi muito prazerosa, apesar de ser de família humilde, nós tínhamos muita criatividade de criar e brincar. E parte dela eu vivi nesta rua, SÃO VICENTE DE PAULO. Tínhamos como metas traçadas para brincar de noite, a QUEIMADA, PIQUES EM GERAL e HISTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO (naquela época acreditávamos em todas, até víamos algumas, kkkk, os adultos

> gostavam de fazer as crianças acreditarem). O lugar para contar as histórias era a escadaria da igreja de SÃO VICENTE DE PAULO. Acreditávamos que o local era santo e por esse motivo as assombrações não apareceriam na rua (Professora Lourdinha, em 04/09/2018. Destaques da autora do texto).
>
> A escalada na pedra, aventura maior e mais arriscada. [...] Dos dias de chuva brincando na rua e das noites geladas de julho, no terraço, com minha irmã, ouvindo música e vendo a Lua (Professora Ludmila, em 04/09/2018).
>
> Naquele momento da vida tudo era sem malicia; as brincadeiras aconteciam ali mesmo perto da nossa casa com outras crianças. Às vezes os adultos conversavam e também realizavam algum tipo de serviço como: cortar lenha, torrar café e outras atividades caseiras (Professora Rosana, em 04/09/2018).
>
> Sonhar, brincar, viajar na imaginação era tudo que queria... Pique-esconde à noite, no porão mal assombrado da vizinha, meninos e meninas enfrentavam o medo, queimadas na rua, cantigas de roda, dinheiro de papel de cigarro (afinal, era filha de donos de bar!) (Pedagoga Wanessa, em 04/09/2018).
>
> A rua era extensão de nossa casa. Todos se conheciam e não importava onde morava ou de que família pertencia, todos brincavam juntos. Em minha lembrança, a rua era enorme e cheia de cantos para explorar. Existia a recomendação da mãe para até onde era permitido chegar, mas a impulsividade infantil não obedecia e os caminhos cresciam, até quando o estômago chamava de volta para casa (Pedagoga Flávia, em 04/09/2018).

A Escola também foi citada nas lembranças de algumas, ora representando uma possibilidade de mudança de vida, ora vivenciada como uma “aventura”:

> A cidade só veio a fazer parte da minha vida quando comecei a cursar o ‘ginásio’, pois tive que morar com os avós paternos. Tudo era novo, porém não senti muito o impacto de ambiente e sim, a ausência da família. Assim sendo, ao termino do curso do magistério, surgiu a oportunidade de mudar para Vitória. Passando por mais um período de adaptação e neste momento, a capital fez diferença em relação à cidade do interior (Professora Rosana, em 04/09/2018).
>
> Quando fui para a 5ª série na Escola de 1º ‘Eloy Miranda’, no turno matutino, encontrei uma novidade: a Estrada de Ferro Vitória-Minas, que ‘cortava’ a Cidade. Não havia passarelas e muitas vezes, tínhamos que ‘pular’ o trem de minério para chegarmos no horário na escola. Era uma loucura, uma mistura de medo e cumprimento do dever! Uns pulavam, outros receosos, enquanto o funcionário da CVRD avisava do perigo, Íamos juntos, andando e quanto mais alunos se juntavam, maior era a coragem de pular. Às vezes, o trem balançava forte enquanto ainda estávamos em cima dele... mas sempre deu tudo certo, o que reforçava aquele ato quase semanal de pular trens parados (Pedagoga Wanessa, em 04/09/2018).

Em outro relato, o da pedagoga Flávia, é possível identificar características de Vitória antiga, como o status atribuído ao Centro da capital, dos bares, do bonde e de quanto as histórias contadas pelo seu pai contribuíram para formar um sentimento pela cidade. Diz ela:

> Tenho também em minha lembrança os passeios pelo ‘centro’, lugar de grande importância para meu pai, onde ele foi criado dentro de um bar, vendendo jogo de bicho para comprar seus cadernos e livros. Lembro de papai contando sobre o bonde, mostrando até onde ia para encontrar minha mãe. Contava sobre os amigos de infância e sobre os lugares que brincavam, adorava parar em frente as construções e contar o que sabia, mostrar onde estudou, onde morou, onde sua vida começou. Com a história de meu pai, comecei a conhecer e gostar de minha cidade (Pedagoga Flávia, em 04/09/2018).

Todos esses escritos emocionais sobre a cidade permitiram que as participantes se envolvessem com a temática do dia, ao mesmo tempo em que se reconectaram com as recordações de suas infâncias e percebessem consequentemente a importância de suas atividades de ensino em relação à proposta desta pesquisa. Nesse dia também foram vistos alguns artistas que retratam cenas de nossa cidade, como a capixaba Ângela Gomes, cujas pinturas revelam parques e monumentos de Vitória e o argentino Hector Julio Páride Bernabó, conhecido como Carybé, que, como amigo do cronista Rubem Braga, empreendeu junto a ele, uma viagem pelo Espírito Santo, retratando diversos pontos do Estado, como a antiga Igrejinha de Itaúnas, soterrada pelas areias ou a antiga Praia Comprida, em Vitória, que desapareceu com os aterros dos processos de modernização da cidade. Essa aventura dos dois amigos está descrita no livro “Uma Viagem Capixaba de Carybé e Rubem Braga”, de 1981.

Partindo do princípio “de que é no diálogo, na inter-relação entre os conhecimentos práticos do professor e os conhecimentos teóricos que o professor terá melhores condições de rever sua prática de forma crítica e construir uma práxis crítico-reflexiva” (FRANCO e LONGAREZI, 2011, p. 575), foi proposto que as participantes se dividissem em dois grupos e criassem um material que representasse a cidade em que vivemos, a partir de um varal contendo fotos, gravuras, cartões postais de Vitória, frases sobre cidades de diversos autores. Também havia sobre uma mesa, outros objetos, como tintas, pedrarias etc, que pudessem enriquecer o processo criativo. Livros e um quadro da Pedra da Cebola complementavam o cenário inspirador.

Figura 14- Mesa organizada com materiais diversos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Moura (2004, p. 260) afirma que “o homem se faz ao produzir os seus objetos e que, ao produzir os seus objetos, ele produz também as suas significações, cuja expressão máxima é a palavra”. Assim, o primeiro grupo composto pelas pedagogas Flávia e Wanessa e a professora Lourdinha, elaboraram seus pensamentos a partir de três frases de Italo Calvino, na obra “As Cidades Invisíveis”, que diz “As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos”, “A cidade não é feita disso, mas das recordações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado” e “A Cidade se apresenta de forma diferente para quem chega por terra ou por mar.” Construíram um painel retratando a essência litorânea da cidade. Representaram o mar, o sol, os peixes, a rede do pescador, as conchas, o cidadão comum, as crianças.

Construíram uma ponte cheia de objetos miúdos se remetendo à música infantil “Se essa rua fosse minha” e cantaram como se fosse a cidade dos sonhos “Se a cidade fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar, ladrilhou!!!”. Colocaram alguns prédios característicos da Cidade como o Palácio Anchieta e o Convento da Penha, que, segundo elas, “não é daqui, mas é daqui, já foi incorporado”. Incluíram também a Avenida Nossa Senhora da Penha, conhecida como Reta da Penha, importante via pública da Cidade e o trabalho do pescador no passado, desejando que ele pudesse continuar no presente com muitos peixes.

Figura 15- O primeiro grupo com sua representação da Cidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 16- Detalhe da representação da Cidade do primeiro grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O segundo grupo, composto pelas professoras Ludmila e Rosana construiu um dado, sugerindo a ideia de que a Cidade tem múltiplos olhares. Segundo elas, cada face representava um aspecto da Cidade para morar, frequentar ou conhecer. Em uma delas, desenharam o ponto principal: o mar, que circula a Ilha de Vitória; em outra, o Morro do Penedo, que, segundo a professora Ludmila “é um ponto que acha bonito, sempre passa por ali, tem sempre pessoas andando, se exercitando, buscando a felicidade ali, no simples, no cotidiano de ver o mar”. Em outra face do dado, utilizaram também uma frase de Italo Calvino que diz: “Ao chegar numa nova cidade, o viajante encontra um passado que ele não lembrava existir” *e* justificam a escolha porque ambas não nasceram em Vitória, vieram para a cidade como viajantes e foram muito bem acolhidas, estabeleceram moradia e gostam muito daqui. Justificaram também a

escolha do formato - um dado- para imprimir um caráter lúdico à obra.

Figura 17- O segundo grupo com o dado representativo da Cidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figuras 18 e 19- Detalhes do dado representativo da Cidade confeccionado pelo segundo grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O terceiro dia da formação foi dedicado ao conhecimento sobre a constituição da cidade de Vitória e do bairro da Ilha de Monte Belo. Ainda partindo da premissa de que "a formação continuada será para o professor uma atividade dominante se ele encontrar nessas ações uma relação direta com seu trabalho, uma aproximação direta do conteúdo da ação com suas necessidades" (FRANCO e LONGAREZI, 2011, p. 579).

Baseado nas respostas ao questionário inicial, julgamos necessário conhecer um pouco mais sobre a ilha de Vitória e os processos de modernização pelos quais a

cidade passou. Foi importante reconhecer que o relevo sempre representou forte presença na paisagem e na vida dos habitantes, assim como o mar que era visto de todos os lugares, pois a cidade foi inicialmente construída na parte alta (atualmente conhecida como Cidade Alta). As construções não escondiam nenhum elemento natural e grande parte das edificações mantinha contato visual com a baía de Vitória, como constatamos na gravura do início do século XIX.

Figura 20- A cidade de Vitória em 1805.

Fonte: Klug (2009)

A cidade de Vitória passou por três grandes períodos de transformações em seu sítio físico. O primeiro iniciou com a fundação da cidade no século XVI (1551) e vai até fins do século XIX (1892), com o governo de Muniz Freire. Nesse período, a ocupação da ilha foi muito pequena e com poucas intervenções, já que estas se adequavam às possibilidades e dificuldades apresentadas pela sua paisagem natural. O segundo período compreendeu desde o fim do século XIX até o ano de 1954 e nele a Cidade passou por um processo de embelezamento e expansão, sendo desenvolvidos os principais projetos urbanísticos para a Cidade pelo poder público, principalmente pelo projeto do Novo Arrabalde [23], que expandiria em aproximadamente seis vezes a área então ocupada. O terceiro período começou no ano de 1954 e foi até meados de 1990, com uma grande deterioração do sítio físico da cidade e também de processos de verticalização.

Os processos de modernização pelos quais a cidade passou, levaram-na a sofrer profundas transformações, ao ponto de

[23] Esse termo significa circunvizinhança e foi utilizado para nomear o projeto de expansão da cidade.

> [...] muitas das referências naturais da ilha desapareceram do olhar cotidiano do habitante. É através da percepção dos elementos naturais e construídos da paisagem da cidade, suas particularidades e especificidades que o ser humano cria suas referências, imagens e identidade locais, construindo a memória coletiva de um povo. Através desses elementos, o homem se localiza, se orienta e se identifica no espaço urbano (KLUG, 2009, p. 14).

Uma das principais referências naturais da ilha que praticamente desapareceu ante o processo de verticalização foi o grande maciço central, antes visualizado de muitos pontos da cidade e que hoje, encontra-se bastante encoberto pelas grandes edificações.

Nas palavras de Klug (idem, p. 56), “a ‘Cidade Presépio’ ou ‘Cidade Acrópole’ fica mais difícil de ser lida na paisagem de Vitória. A cidade que se adequava à topografia e se espraiava sobre o mar não é mais percebida facilmente”.

Nas fotografias 21 e 22 podemos perceber que o maciço central quase não é mais percebido em certos pontos da cidade; apenas pequenas porções do rochedo são vistas entre os espigões de concreto.

Figuras 21 e 22- O maciço central encoberto pelos processos de verticalização.

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (2017)

Esse processo de estudo sobre Vitória foi muito importante para as professoras, já que todas desconheciam essas características da cidade, o que provocou uma percepção mais ampliada e atenta sobre ela. Algumas relataram que a partir do processo formativo passaram a procurar vestígios do maciço central e a perceber onde ele era visível, o que contribuiu para que pensassem também no bairro de localização do CMEI em uma perspectiva histórica.

Assim, nesse terceiro dia, propusemos dois trabalhos: um individual, em que as professoras tiveram que desenhar o percurso de suas casas até o CMEI e outro, em

grupo, em que puderam estabelecer momentos de reflexão a localização do CMEI, elaborando um mapa da região com o máximo de elementos que lembrassem conter.

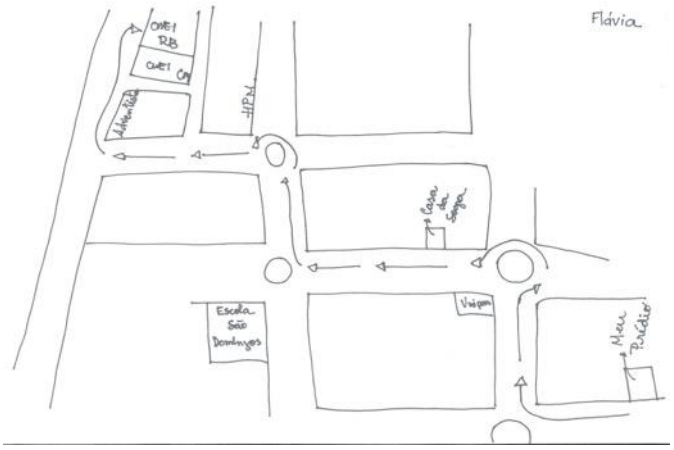
Na primeira representação gráfica do percurso de suas casas até o CMEI ficou evidenciado que o pensamento foi mobilizado para evocar as lembranças necessárias sobre o trajeto que realizam todos os dias. Observamos que o meio de transporte utilizado influencia sobremaneira a percepção sobre a cidade. A professora que utiliza o transporte coletivo coloca em seu desenho o ponto de partida (sua residência) e o de chegada ao trabalho (CMEI). Alguns poucos pontos de referência como o lugar para descer do coletivo. É como se a cidade desaparecesse diante de seus olhos. Talvez por estar lendo, utilizando o celular ou cochilando enquanto realiza esse deslocamento, ela não percebe a cidade.

Figura 23- O trajeto realizado de ônibus.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do desenho da professora Rosana (2017)

Quem utiliza seu próprio veículo para realizar o deslocamento, identifica alguns pontos referenciais no trajeto, talvez os mais significativos para si. É interessante perceber as rotatórias que precisa contornar para adentrar às ruas. De qualquer forma, o percurso ainda carece de outros elementos característicos da cidade, os quais não são identificados no desenho.

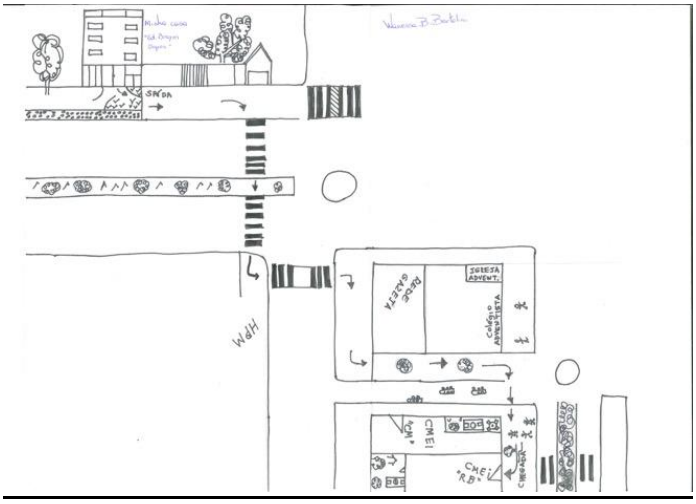
Figura 24- O trajeto realizado de carro.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do desenho da pedagoga Flávia (2017)

Já a professora que realiza o percurso a pé consegue visualizar e representar, além de fortes referências na região como o Hospital da Polícia Militar e a Rede Gazeta, muitos outros elementos como as faixas de pedestres que precisa utilizar para atravessar as ruas, o canteiro central com árvores, os carros, os pássaros, as árvores na calçada, as pessoas.

Figura 25- O trajeto realizado a pé.



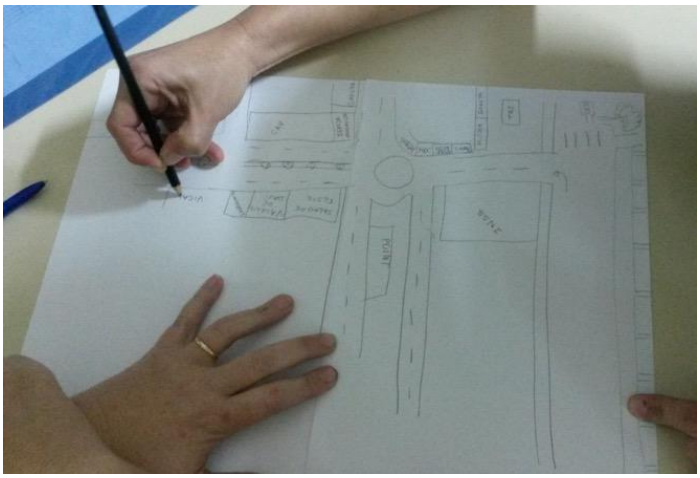
Fonte: Elaborado pela autora a partir do desenho da professora Wanessa (2017)

Essas observações vêm ao encontro da proposta desta pesquisa, confirmando a importância de realizar o conhecimento da região onde o CMEI está localizado como importante fator de conhecimento da cidade e de seu patrimônio cultural local, reconhecendo-o como legado histórico de outras temporalidades.

Já na segunda tarefa, em grupo, foi preciso um esforço maior, já que demandava uma memória mais complexa, envolvendo um espaço mais amplo: a representação do

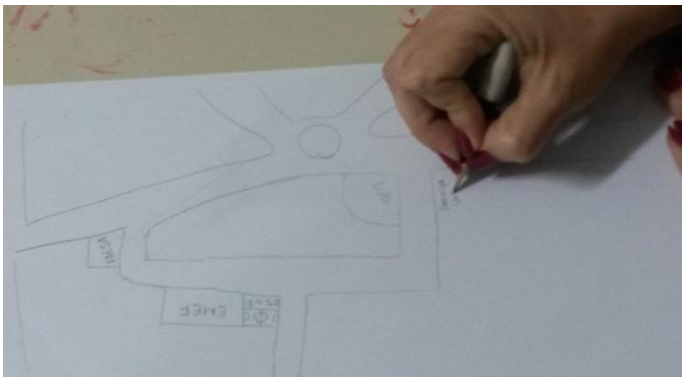
bairro. Para isso, era preciso acessar as fontes referenciais da memória a partir das observações já realizadas no entorno do CMEI. Como no questionário inicial, a maioria das professoras respondeu que já haviam trabalhado nesse sentido, parecia simples a realização da tarefa. Porém, não foi isso que aconteceu; houve grande dificuldade de representar a região, necessitando de um investimento grande de tempo para concluí-la. Mesmo assim, podemos perceber nos desenhos 26 e 27 que muitos elementos identitários foram lembrados: as igrejas, a casa de festas, a EMEF “Adilson da Silva Castro”, as oficinas, os prédios públicos do INSS e do Tribunal Federal, além dos becos e avenidas. Essa tarefa serviu como base de comparação após a realização do roteiro mediado, onde essas representações foram confrontadas com as observações do bairro, identificadas no mapa oficial que foi utilizado no dia.

Figura 26- O desenho do grupo A.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do desenho das professoras (2017)

Figura 27- O desenho do grupo B.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do desenho das professoras (2017)

Com a representação do bairro na atualidade, iniciamos o resgate de sua gênese com a frase de autoria de Marlene Sueli Furtado Viana, no livro “Ilha de Santa Maria e

Monte Belo” que retrata a região da seguinte maneira:

> No Monte Belo, o capim subia os morros e se avistava Maruípe, Jucutuquara, bairro de Lourdes, Romão; todos brotando do verde ondulante musicando ao toque do vento. As árvores concentravam-se nas partes baixas e nos morros. Remávamos as canoas pelos canais que interligavam o Monte Belo à Ilha de Santa Maria e Bento Ferreira. Os remos ecoavam no silencio das moreias e tainhas que saltavam a nossa frente. Sabacus e garças brancas com pernas vermelhas voavam sobre nossas cabeças como a própria encarnação da paz... animais rasteiros corriam pela lama negra borbulhante da vida (VENTORIM e PROTTI, 1993, p. 29).

Com essa descrição, pode-se visualizar um lugar alto de onde se avistava outras regiões como Maruípe, Jucutuquara, Lourdes, Romão. Imaginamos uma ilha, já que o deslocamento era realizado por meio de canoas. A Ilha de Monte Belo é o retrato da migração capixaba, responsável pela ocupação lenta a partir de 1960 e acelerada dos anos 1970.

A vida dos habitantes acontecia no morro (a ilha propriamente dita), onde moravam as famílias mais abastadas. Na parte baixa, havia poucas casas, já que muitos migrantes de outros bairros, sem condições de pagar aluguel, foram aterrando o mangue ao redor da antiga ilha. Nas fotografias abaixo (FIGURAS 28 e 29), podemos perceber as casas de madeira sobre palafitas, devido à região de manguezal, construídas a partir de invasões, já que nessa época muitas pessoas dirigiam-se para o bairro atraídas pela oferta de emprego nas indústrias que se instalavam próximas à região. Segundo os antigos moradores era possível pegar os peixes com a mão, de tão perto que passavam das casas.

Figura 28- A Ilha de Monte Belo nos anos 1960.

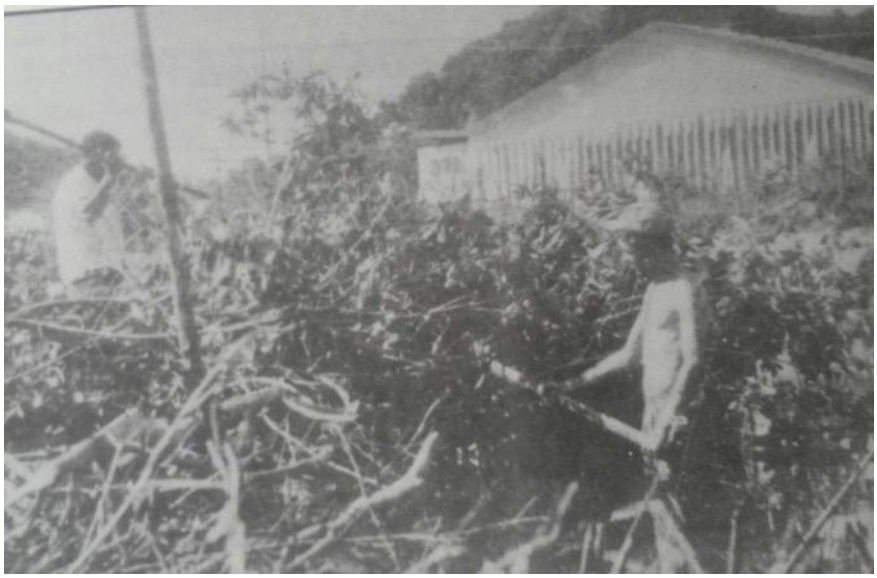
Fonte: Acervo de Dolores Fraga (1970)

Figura 29- A Ilha de Monte Belo nos anos 1970.

Fonte: Acervo de Dolores Fraga (1970)

A partir dos anos 1960 e 1970, o cenário da Ilha de Monte Belo começou a mudar. O desmatamento do manguezal (FIGURA 30) foi iniciado pelos próprios moradores para que pudesse dar lugar aos aterros, também realizados por eles, assim como o processo de arruamento. Estes também se organizavam para conseguir as melhorias para o bairro, como água encanada e energia elétrica, adquiridas a partir do recolhimento de parcelas de dinheiro de cada um ou de pequenas empresas. Antes disso, a água era conseguida na lavanderia do Hotel Estoril, no centro da cidade e seu transporte era feito em latas, por meio de canoas.

Figura 30- Desmatamento do manguezal da Ilha de Monte Belo.



Fonte: Acervo de Dolores Fraga (1970)

Em um segundo momento, os moradores já melhor organizados solicitaram ao poder público a continuidade das melhorias para o bairro como saneamento básico e escolas. Sabemos, porém que, “a partir do momento que se intervém sobre o território, as decisões tomadas e as transformações que elas vão produzir sobre o meio ambiente urbano serão decisivas na definição das referências identitárias da população, sejam elas geográficas, culturais ou temporais” (KLUG, 2009, p. 14).

O aterro do bairro da Ilha de Monte Belo provocou uma transformação total nas referências urbanas de Vitória. Com essa ação, as Ilha de Monte Belo e sua vizinha, a Ilha de Santa Maria foram incorporadas ao continente, perdendo suas características de “ilhas”. Devido aos aterramentos, a região, sempre sofreu com graves problemas na época das chuvas, como os constantes alagamentos de suas ruas, fato que perdura até os dias atuais.

À medida que o bairro se constituía, os moradores também se organizavam social e culturalmente. Muitas reuniões ocorriam nas casas dos primeiros moradores, tanto para tomada de decisões em relação à organização comunitária, como para cultos religiosos. A comunidade católica era muito relevante, uma vez que a ordem das irmãs cambonianas realizava um trabalho no bairro, na Sociedade de Assistência à Velhice Desamparada (conhecida como Asilo dos Velhos), criada em 1940, pela então primeira dama, Alzira Bley.

Os cultos religiosos eram realizados inicialmente nas casas dos primeiros moradores, que ministravam aulas de catecismo e realizavam festas e encenações com as crianças. Atualmente, o bairro abriga, além de templo católico, outras instituições religiosas. O futebol também se destacava no bairro. Em 1972 sua prática foi organizada a partir da Associação Atlética de Monte Belo e o primeiro time recebeu esse mesmo nome. Não tinha campo fixo, mas chegou a participar de vários campeonatos, como a Copa Arizona, conquistando o quarto lugar no torneio.

A Associação de Moradores funcionava como centro social, esportivo e cultural realizando bailes, programas de calouros e festas para a comunidade. Possuíam, inclusive uma Escola de Samba, a "Acadêmicos de Monte Belo", que não permaneceu por muito tempo devido a seus dirigentes não morarem no bairro, fato não muito bem visto na época.

O bairro caminhou muito próximo do bairro Ilha de Santa Maria, pela proximidade e características peculiares entre eles. Muitas ações eram realizadas conjuntamente entre os dois, o que culminou na criação de um movimento comunitário único, originando o Centro Comunitário da Ilha de Santa Maria e Monte Belo, o qual ministrava cursos de manicure, corte e costura e outros. Nas suas instalações também funcionava uma escola de crianças, um "jardim de infância".

Por volta dos anos de 1960 e 1970, a arte e a cultura na Ilha de Monte Belo eram muito fortes. A cultura popular se manifestava por meio dos tocadores de sanfona e acordeon, pois muitos de seus moradores eram oriundos do meio rural. Dessa forma, "as quadrilhas juninas, as atividades das benzedeiras, parteiras e das pessoas que fazem artesanato em tricô, cerâmica e juta são parte da expressiva cultura da região" (VENTORIM, 1993, p.42).

Todas essas informações estão relatadas no livro "Ilha de Santa Maria e Monte Belo" (VENTORIN e PROTTI, 1993) e foram confirmadas pela senhora Dolores Fraga [24],

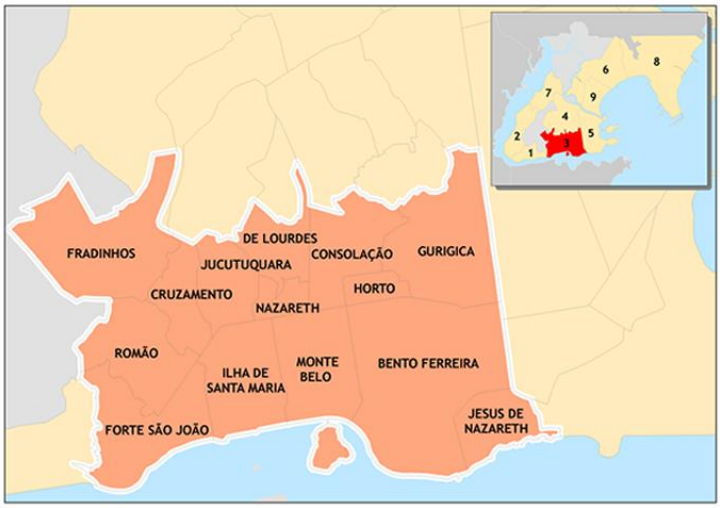
---

[24] A senhora Dolores Fraga nasceu em Córrego do Maciço, Colatina, em 1932. Em 1958, aos 26 anos, mudou-se para Vitória com sua família e, a princípio instalou-se no Forte de São João. Quando o processo de invasão do mangue da Ilha de Monte Belo iniciou, participou ativamente em busca de conseguir um espaço para erguer sua residência. Teve uma atuação muito importante na constituição do

antiga moradora e uma das fundadoras do bairro, quando da realização do roteiro mediado.

Atualmente, de acordo com as divisões regionais do Município, o bairro faz parte da Região Administrativa 3- Jucutuquara, representado pelo mapa da região (FIGURA 32).

Figura 31- Região Administrativa 3- Jucutuquara.



Fonte: Prefeitura de Vitória (2017)

Conhecer sobre os processos de constituição da Ilha de Monte Belo foi importante para o **quarto momento** da formação, quando foi realizado um roteiro mediado pelo bairro, pois levou a uma melhor compreensão sobre ele. Esse encontro será descrito no item 6.1.2.

O quinto encontro da formação proporcionou um estudo sobre Rubem Braga, personalidade que denomina o CMEI pesquisado e que, pela constatação do questionário inicial apenas uma professora havia trabalhado sobre ele com sua turma.
O cronista é um patrimônio cultural capixaba pela sua importante obra literária e esta pesquisa visa contribuir para que a escola compreenda que o estudo do patrimônio historicamente construído pode começar justamente por quem dá nome a ela.

Rubem Braga nasceu no Espírito Santo, no município de Cachoeiro de Itapemirim, em 12 de janeiro de 1913. Seu pai, o coronel Francisco Carvalho Braga foi o primeiro

---

bairro e sempre lutou pela melhoria do mesmo.

prefeito da cidade e seu irmão, Newton Braga também foi poeta e jornalista. Ainda adolescente, foi para o Rio de Janeiro estudar Direito. Terminou o curso em Belo Horizonte, porém nunca exerceu essa profissão, preferindo ser cronista e repórter, ofício esse iniciado no jornal de sua família, em sua cidade natal. Escreveu para diversos jornais e revistas do Brasil e morou em várias cidades como São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e Rio de Janeiro, onde fixou residência até seu falecimento, em dezembro de 1990. Também viajou a serviço para diversos países da América do Sul, Europa, África e América do Norte. Foi correspondente da Segunda Guerra Mundial, na Itália e embaixador do Brasil no Marrocos. Junto com outro escritor, Fernando Sabino, fundou duas editoras: a Editora do Autor e a Sabiá, publicando os maiores nomes, não só da literatura brasileira, como Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Clarice Lispector, mas mundial, sobretudo da América Latina como Gabriel Garcia Marquez e J. D. Salinger, com as obras “Cem Anos de Solidão” e “O Apanhador no Campo de Centeio”, que são, ainda hoje, grandes sucessos da literatura.

Casou-se uma única vez e escreveu mais de quinze mil crônicas, cujos temas preferidos eram a crítica social e política; as mulheres e o amor; a natureza refletida nas suas paixões pelas plantas e animais, sobretudo, os pássaros e cajueiros. Muitas das crônicas escritas por Rubem Braga foram compiladas em livros como “Rubem Braga: crônicas para jovens”, “Um Pé de Milho”, “Casa dos Braga: memórias de infância” e outras se transformaram em livros infantis como “Histórias de Zig”, em que narra aventuras de seu cachorro e “O Menino e o Tuim”. Rubem Braga escreveu alguns poemas e apenas um livro de poesias, e era também um excelente fotógrafo e caricaturista, tendo feito inclusive, diversos autorretratos.

Pela sua habilidade em transformar os fatos da vida em crônicas, intitulava-se um “espião da vida”, atividade que lhe garantia um repertório social para seus escritos. Em sua residência, no Rio de Janeiro, em meio às árvores frutíferas e aos passarinhos que ele tanto amava, sempre recebia muitos amigos artistas, dentre eles, o poeta Vinícius de Moraes, os escritores José Carlos Oliveira, Fernando Sabino, Otto Lara Resende e Paulo Mendes Campos e o compositor e escritor Chico Buarque de Holanda. Lá eles cantavam, compunham e melodiavam textos. Rubem Braga também foi amigo de outro capixaba ilustre, o pesquisador Augusto Ruschi, que, em inúmeras ocasiões pediu-lhe para escrever sobre questões ambientais.

Assim, esse dia foi marcado por um sarau de crônicas escritas por Rubem Braga, com o objetivo de conhecer algumas de suas obras, constatando a atualidade de seus escritos. As leituras de suas crônicas pelas professoras entremearam o diálogo da pesquisadora sobre a vida do autor. O primeiro texto lido (ANEXO G) foi “O Porto de Minha Infância” (1997, p. 07), em que Rubem Braga rememora a origem fluvial da cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Nela, o autor informa sobre uma linha de navegação que existiu entre a barra do rio Itapemirim e Cachoeiro, inaugurada em 1876, realizada por um barco a vapor, o São Luís, que, segundo o autor, levava oito horas para descer o rio e de dez a doze para subi-lo numa viagem insegura, pois o vapor podia encalhar ou arrebentar-se na época da seca. Esse tipo de transporte representou a principal ligação entre essas duas localidades até a criação da estrada de ferro e mais tarde, pela estrada de rodagem. Essa crônica traz uma informação histórica e possibilita problematizar sobre a existência da navegabilidade dos rios na atualidade.

A segunda crônica (ANEXO H), “Não Tem” (2003, p. 38) foi escrita em 1945 quando era correspondente de guerra. Nela, Rubem Braga descreve sobre um tempo de racionamento de gêneros e sobre a condição econômica do País, que faz com que muitos desses alimentos reapareçam *subitamente* em circulação no comércio, bastando que se aumente o preço dos mesmos, e afirma: “o que se deseja, está visto, é aumentar o preço do café, para aumentarem-se os lucros” (p. 39), o que encerra uma importante reflexão para os dias atuais.

Da crítica social descrita na crônica anterior ao humor cotidiano, Rubem Braga narra um divertido amor platônico, imaginado entre ele e a esposa de um amigo em “A Primeira Mulher do Nunes” (2014, p. 26), terceira crônica lida no sarau (ANEXO I). Com esta leitura, reafirma-se a literatura leve contida neste gênero literário, capaz de provocar risadas e descontrair. A quarta leitura (ANEXO J) foi de uma crônica que se transformou em livro infantil, “Histórias de Zig” (2017), em que narra as aventuras do cachorro de sua família. Sua versatilidade em escrever temas tão diferenciados possibilitou as professoras conhecer e respeitar o grande escritor que era.

Outra crônica lida (ANEXO K) foi “O Cajueiro” (1997, p. 63), em que Rubem Braga

escreve sobre a casa de sua infância para relembrar o grande cajueiro que havia no quintal. A última vez que o avistou estava em companhia do amigo Carybé e fez questão que ele “subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido” (idem, p. 65). Nessa crônica, notamos o quanto Rubem Braga guardava uma ligação com a sua cidade natal e tudo o que vivenciou em sua infância.

Também foram apresentadas outras duas crônicas com objetivo de aproximar as temáticas nelas tratadas com a vida na cidade de Vitória. Em “Mar” (2004, p. 39), o autor procura descrever esse local para quem nunca o viu (ANEXO L). Ele mesmo precisou viajar para a capital para conhecê-lo, já que era de uma cidade do interior. A partir dessa leitura, pode-se pensar sobre a relação de maritimidade que o povo capixaba guarda com o mar e sobre a existência de colônias de pescadores próximas à cidade e de como é o relacionamento dessas pessoas com os outros moradores que habitam próximo a essas colônias. Geralmente, elas estão localizadas em locais de grande valorização imobiliária e resistem às ofertas de propostas para deixar a região que lhe constitui a identidade pesqueira e, portanto, humana.

Na última crônica lida no sarau (ANEXO M), “Recado ao Senhor 903” (2013, p. 105), foi possível problematizar sobre a relação que se guarda com os vizinhos e o distanciamento das pessoas do bairro, da rua, dos prédios. Em meio às discussões que apontavam para esse distanciamento, a professora Ludmyla fez uma observação sobre o convívio dos habitantes que implica em outra direção: “Hoje, nesses dias, a gente observa que há uma tentativa de retomada desse tempo bucólico, do prazer da feira, do prazer do comer natural”.

Essa é uma das inúmeras contradições vividas na cidade. Ao mesmo tempo em que as pessoas se distanciam pela correria da vida moderna, há uma tentativa de reaproximação aos prazeres mais simples, mais desacelerados.

O **sexto momento** do curso de formação foi direcionado para a apresentação dos projetos das professoras, “já que necessitam dar significado ao que ensinam para que seus alunos possam encontrar sentido naquilo que lhes dizem ser importante aprender” (ABREU e MOURA, 2013, p. 07), o qual será descrito no item 7.1.3- “Os Projetos

Pedagógicos das Professoras".

7.1.2 O Roteiro mediado à Ilha de Monte Belo

O quarto encontro da formação de professoras consistiu na realização de um roteiro mediado pela Ilha de Monte Belo. A fim de conhecer um pouco o bairro nos dias atuais, fizemos um itinerário a partir do CMEI "Rubem Braga", percebendo algumas de suas características, estabelecimentos e instituições, que lhe conferem identidade. Quando se caminha pelo bairro, vamos percebendo sua gênese pelos indícios e resquícios que encontramos pelo caminho. Esse caminhar faz-se histórico, contemplativo, reflexivo e nos leva a um saber crítico, ao considerar a "[...] exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo" (SAVIANI, 1997, p. 136).

Como já mencionado, o patrimônio cultural da Ilha de Monte Belo foi construído pelas mãos de seus fundadores. O bairro constituiu-se a partir do empenho dos próprios moradores, que erguiam seus barracos sob palafitas em cima do manguezal à noite e os viam ao chão pela manhã devido à ação policial. De acordo com uma das fundadoras e ainda moradora do bairro, a senhora Dolores Fraga, a resistência dos moradores ocasionou um movimento de coragem e persistência. Segundo ela, os moradores começaram a esperar a chegada dos policiais com panelas com água fervente para atirar-lhes, o que culminou na vitória do povo.

O bairro Ilha de Monte Belo (ou Monte Belo) atualmente é constituído por uma paisagem de contrastes: de um lado, possui avenidas largas e floridas; por outro, ruas estreitas e muitos "becos", interligando essas ruas. Edifícios altos e robustos de um lado e casas simples, margeando os "becos", do outro. Uma característica bem evidente são as oficinas mecânicas; existem várias. O bairro ainda conta com diversas igrejas, cerimoniais de festas, inúmeros estabelecimentos comerciais, escolares e hospitalares, prédios públicos, a Sociedade de Amparo à Velhice, e a Rede Gazeta de Comunicação, com seu complexo de rádio, jornal e televisão.

Figura 32- Vista aérea de parte do bairro Ilha de Monte Belo, com o morro do Penedo ao fundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os limites geográficos são bem tênues com a Ilha de Santa Maria (o bairro “nasceu” na mesma época, inclusive tiveram a mesma Associação de Moradores) e o bairro Bento Ferreira. Suas ruas principais levam à Avenida Marechal Mascarenhas de Moraes, conhecida como Avenida Beira-Mar, o que lhe confere um lindo visual da Baía de Vitória.

Anteriormente ao início do roteiro, as professoras receberam um mapa representativo da região para que fossem realizando as marcações dos pontos pelos quais passávamos. Ao fazerem a relação entre esses pontos e o seu posicionamento no mapa ficou nítida a dificuldade de algumas trabalharem com essa representação cartográfica, o que realmente apresenta uma complexidade, mas uma das professoras, externalizou:

> Eu gostei muito da perspectiva de visualizar as coisas no mapa. Eu acho que para as crianças é uma descoberta muito grande essa visão espacial, de poder desenhar e depois, nossa, aqui é isso! Quer dizer, a gente sabia que funcionava em determinado lugar, aí você olha pro mapa e, nossa, é mesmo, a gente está na frente disso, a gente está na frente dessa rotatória, essa rua entra aqui. Eu acho que essa descoberta pras crianças deve ser bem, bem interessante. Se foi pra gente. (Professora Ludmyla).

O nosso ponto de partida foi o próprio CMEI. Num dia chuvoso, fizemos o percurso rumo à Avenida Marechal Mascarenhas de Moraes, assinalando no mapa, os pontos

principais pelos quais passamos. Na mesma Rua do CMEI encontramos algumas instituições de ensino: o CMEI “Cecília Meireles” (o pátio deste CMEI é contíguo ao pátio do CMEI “Rubem Braga”) e o Colégio Adventista de Vitória. A Ilha de Monte Belo é um bairro que possui muitas escolas, tanto públicas (03), quanto particular (01), remontando a própria constituição do bairro, que já atendia no Centro Comunitário, como já relatado, turmas de educação infantil.

Figuras 33 e 34- Muro do CMEI “Cecília Meireles” e o Colégio Adventista de Vitória.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Nenhum detalhe passou despercebido nessa aventura investigativa pelo bairro. As professoras analisaram inclusive as árvores da Rua do CMEI, na tentativa de identificar se as mesmas eram nativas ou haviam sido plantadas recentemente. Essas descobertas foram utilizadas posteriormente nos projetos realizados com as crianças, como iremos relatar no item relativo a essa temática.

Ainda na mesma rua, encontramos diversos estabelecimentos comerciais da região, como oficinas mecânicas de carro e barco, cerimonial de festas, lanchonete, empresa de comunicação visual, revendedoras de automóveis e em ruas próximas, salões de beleza, restaurantes, mercadinhos, o que mostra o quão diversificado é o comércio local, oferecendo possibilidade de atuação profissional em diferentes áreas. Há também o complexo empresarial da Rede Gazeta de Comunicações, instalada em dois prédios, abrangendo uma área construída de mais de quinze mil metros quadrados, onde funcionam os jornais impressos e os estúdios de rádio e televisão. Afiliada à Rede Globo, representa um grande empreendimento no bairro, símbolo de modernidade e poderio econômico. Encontramos ainda diversos prédios de repartições públicas como o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), o Instituto de Pesos e

Medidas do Estado do Espírito Santo (IPEM) e a Justiça Federal. A Ilha de Monte Belo é atendida também com ensino superior pela FAESA, localizada na região alta da Ilha (o campus central) e outros dois núcleos, dos cursos de odontologia e design de moda.

Figuras 35 e 36- Alguns prédios públicos do Bairro.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao chegar à Avenida Beira Mar, assim como em outros pontos do percurso, era possível observar as professoras conferindo a posição no mapa e marcando sua localização no mesmo (FIGURAS 38 e 39), evidenciando um real envolvimento na proposta formativa, o que significa afirmar que estavam, segundo Moura et all (2006, p. 104) em atividade de aprendizado, pois essa atividade “o auxilia (ao professor) a tomar consciência de seu próprio trabalho”.

Figuras 37 e 38- Professoras marcando os pontos de localização no mapa.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Continuando o percurso, ao chegar à Avenida Beira-Mar, fomos em direção à Ilha da Fumaça. De acordo com o mapa da Ilha de Monte Belo, esta Ilha também pertence ao bairro. É uma ilha particular, de propriedade da família Guimarães desde os anos 1920 e já desempenhou um importante papel na história de Vitória, pois funcionou como atracadouro para desembarque de café e sal e até explosivos, quando ainda não

existia o cais do Porto. Não pudemos passar da guarita, já que o guarda responsável pela segurança do lugar nos informou que, como é uma ilha particular, o acesso somente é permitido com autorização. Permanecemos na região, como retrata a fotografia abaixo, observando a paisagem, constatando o acúmulo de resíduos depositados nas encostas da maré e admirando a beleza da paisagem.

Figura 39- Entrada da Ilha da Fumaça.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Mas, durante o período de constituição do bairro, algumas famílias invadiram a Ilha da Fumaça, vindas de outros bairros da cidade e se consideram também proprietárias dessa região. Encontramos no percurso, uma dessas moradoras que é avó de uma criança do CMEI “Rubem Braga”, aluna da professora Lourdinha. A avó, senhora Neuza (FIGURA 40) assim relata: “Graças a Deus, tem quase trinta anos que eu invadi (referindo-se à Ilha da Fumaça) e não pago aluguel. Espero há vinte e oito anos algo que diga que sou dona. Os Guimarães são dono, a Marinha é dono, a Prefeitura é dono e eu sou dono também”.

Figura 40- O encontro com a senhora Neuza.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

À medida que fomos percorrendo o bairro, percebemos pelas fotografias a seguir os seus contrastes e contradições: as ruas novas, largas e asfaltadas, à vista de quem chega ao bairro pelas largas avenidas Beira-Mar e Avenida Vitória, em oposição aos inúmeros becos, estreitos, sinuosos, ocultos, resquícios de uma ocupação advinda dos próprios cidadãos, que buscavam nas invasões uma oportunidade de melhoria de vida e habitação.

Figuras 41 e 42- Um dos inúmeros becos que contrastam com as grandes avenidas.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Observamos também prédios bem estruturados, modernos, contrastando com residências mais simples, resquícios de um período de constituição do bairro em que, gradativamente as casinhas de madeira sob palafitas foram sendo substituidas pelas de alvenaria, revelando camadas de diferentes tempos históricos vividos, já que “a

cidade tem uma história; ela é a obra de uma história; isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas" (LEFEBVRE, 2001, p.52).

O roteiro também levou à descoberta do tempo da Ilha como ilha. Os vestígios das pedras que compunham a sua paisagem foram sendo reveladas, agora partidas, apoiando construções, fazendo parte da estrutura de residências ou compondo o visual para a academia popular instalada no bairro (FIGURAS 44 e 45). É possível imaginar a água do mar batendo na rocha, os peixes nadando ao redor e os pescadores remando seus barquinhos pela região.

Figuras 43 e 44- Os resquícios das pedras da antiga Ilha.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Outro ponto nesse roteiro, recomendado à visitação por inúmeras pessoas, foi a "Padaria e Mercearia da Vera" (FIGURA 45). A senhora Vera Lúcia Lebarch, proprietária do estabelecimento o abre todos os dias, inclusive aos domingos, o que faz com que as pessoas recorram a este comércio sempre que necessário sob a alegação de que *lá se encontra de tudo*. Ela é uma das primeiras moradoras da região e conhece muitas pessoas que participaram do processo de ocupação do bairro. Sendo muito conhecida por todos, tornou-se uma referência no bairro. Não uma referência vinculada à paisagem natural, mas construída pelas relações que se estabeleceram entre os moradores do bairro, de forma que lembramos Lefebvre (2001) quando afirma que

> [...] a cidade é obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações da cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos (LEFEBVRE, 2001, p. 52).

Figura 45- Padaria e Mercearia da Vera.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Outro ponto importante no bairro é a quadra comunitária, administrada pelo líder comunitário, que organiza o seu uso, demonstrando um processo de autonomia no gerenciamento dos equipamentos do bairro. Ela é muito utilizada como área de lazer pelos moradores e pelas escolas da região, que a utilizam com pequenos torneios de futebol, piqueniques e brincadeiras livres. Cabe ressaltar que o bairro não possui outras áreas ou parques públicos, o que faz desse espaço, único para o encontro das pessoas.

Figuras 46 e 47: A quadra comunitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Foi possível observar no percurso realizado (FIGURA 48) como os próprios moradores conseguem minimizar a falta de lazer do bairro com soluções criativas. Em uma das ruas, percebemos diversas amarelinhas e jogo de damas pintadas no chão. Indagando a alguns moradores que se encontravam próximos ao local, fomos informadas que, aos finais de semana, ali é realizada uma “rua de lazer”. Este local torna-se ponto de reunião dos moradores em um bairro em que as oportunidades de encontro para o lazer são poucas.

Figura 48: Amarelinhas e jogo de damas pintadas no chão.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para finalizar o roteiro mediado, o fizemos na casa de uma das mais antigas moradoras e fundadoras do bairro, a senhora Dolores Fraga, que relata toda a história de sua constituição a partir das muitas lembranças que possui dessa época. Sua disponibilidade em receber o grupo se revelou na organização do espaço de sua residência com as muitas fotografias dispostas na parede, onde, ao apontar cada uma, pode discorrer sobre os acontecimentos vividos naqueles momentos capturados.

Figura 49- A senhora Dolores Fraga e o painel de fotos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Esse ponto do roteiro possibilitou um maior entendimento sobre o bairro e sua constituição, especialmente pela atenção e organização da Senhora Dolores que se preocupou em montar o painel com os registros e o relato de suas memórias. Algumas professoras assim relataram essa experiência:

> Nesse roteiro, pudemos ver detalhes, né Dina, observar coisas, nomes de rua, nomes diferentes. A rua de lazer, por exemplo, eu já fui lá em dia de domingo, mas eu não tinha observado que há desenhos no chão. São detalhes que a gente deixa de ver (Professora Lourdinha, em 16/09/2018).
>
> Deu uma visão diferenciada. Agora a gente percebe que existe mesmo Monte Belo. Porque falava de Monte Belo, parecia que era apenas essa rua e quando a gente começa a ver a história, que tem um início que a pessoa conta como foi, que aquilo fez parte da história de vida de tanta gente, começa a dar mais corpo. Agora, Monte Belo, na minha cabeça, ele existe. Que antes, Ilha de Monte Belo e Ilha de Santa Maria, era tudo a mesma coisa (Pedagoga Flávia, em 16/09/2018).
>
> A gente pode ver as contradições. As ruas largas e os becos. As ruas mostram a urbanização e os becos, a questão da história do próprio bairro, do aterro, que foi construindo, construindo, construindo, emendando, né, e o lado de cá não, já é a parte estruturada do bairro (Professora Ludmyla, em 16/09/2018).

Com esses relatos, podemos evidenciar como os estudos teóricos e as experiências realizadas por meio do roteiro mediado contribuíram para que as professoras obtivessem um acréscimo na qualidade de compreensão sobre o entorno do CMEI e suas possibilidades formativas, já que os mesmos enriqueceram o olhar sobre os espaços tempos do bairro, contribuindo para uma nova consciência, perspectiva que podemos confirmar nos projetos pedagógicos apresentados pelas professoras.

7.1.3- Os Projetos pedagógicos das professoras

No decorrer da formação havia sido solicitado às professoras que incorporassem aos projetos didáticos que estavam desenvolvendo, possibilidades de trabalho tendo em vista as temáticas da formação, objeto desta pesquisa. Assim, no sexto dia da formação, as professoras apresentaram suas proposições de trabalho com as crianças divididas em dois grupos. Nesse momento, pudemos observar e inferir como as discussões travadas no decorrer dos momentos formativos contribuíram para um olhar diferenciado sobre a cidade, já que, na avaliação de uma professora "passamos a observar coisas que estiveram sempre perto, mas que nunca havia observado" (Professora Lourdinha) ou que o "curso abre seu 'olhar' para o ambiente que vivemos e convivemos de forma a observar melhor a arte, as mudanças feitas no ambiente, seus impactos ambientais e sociais" (Pedagoga Wanessa, em 16/10/2018).

O primeiro grupo composto pelas professoras Ludymila e Rosana e pelas pedagogas Flávia e Wanessa, apresentou um projeto intitulado "Conhecendo o entorno do CMEI Rubem Braga- Caça ao Tesouro: Água Limpa", com "uma proposta que envolve o conhecimento do entorno do CMEI, suas características, vegetação, acessibilidade aos locais, espaços para brincar, calçadas, empresas presentes neste entorno, locais de coleta de lixo, escolas, igrejas e um local que nenhum profissional da equipe e alunos teve chance de conhecer: a estação de bombeamento de águas pluviais. Esse conhecer o entorno implica numa forma de olhar o mundo diferenciada, a partir da mediação feita pela professora" (justificativa extraída do Projeto).

O objetivo principal era "observar o entorno do CMEI "RB" através do passeio pedagógico com foco no "olhar" esta paisagem com vistas às modificações feitas pelo homem e a estrutura do bairro/entorno do CMEI para gerar autonomia às crianças e demais cidadãos, como áreas de lazer, estrutura para caminhar com segurança, entre outros" (objetivo extraído do projeto).

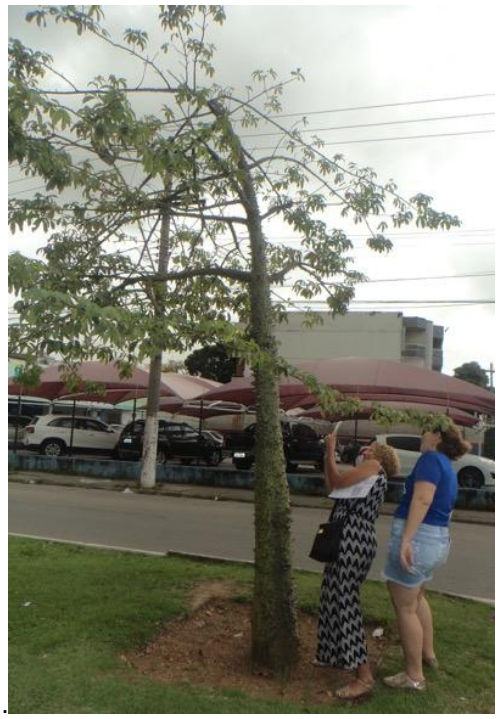
Os objetivos específicos foram definidos como: "observar fotos antigas do bairro e compará-las com as de hoje, identificando modificações feitas pelo homem; analisar o mapa do bairro, tentando identificar locais já conhecidos e o CMEI "RB"; realizar trajeto pelo entorno do CMEI a fim de registrar através de desenhos e/ou textos, percepções e

novas perspectivas observadas no percurso, o patrimônio cultural local: avenidas, árvores, becos, muros grafitados, centros de conhecimento, igrejas, etc.; trabalhar o conceito de água limpa, potável, poluída, através da observação da Estação de Bombeamento de Águas Pluviais e Experiência do filtro artesanal; construir mapa coletivo do entorno do CMEI" (objetivos específicos extraídos do projeto).

O desenvolvimento do projeto previa as seguintes ações: "Observação do Mapa de Monte Belo com intuito de que as crianças compreendessem o que é um mapa, as linguagens nele contidas. Foi traçada a rota em procura da ÁGUA LIMPA; desenhar aspectos que os aluno já haviam observado no entorno do CMEI antes da saída; fazer a rota planejada, caminhando e observando tudo, com pranchetas para desenharem no contorno do mapa os aspectos que considerassem importantes; visita a Estação de Bombeamento de Águas Pluviais e conversa com técnico responsável; fazer a montagem de um 'mapa gigante' com os aspectos observados anteriormente e os aspectos observados durante a caminhada, representados por desenhos e/ou palavras; explorar um pouco da história do Bairro Monte Belo, dando enfoque ao aterro, as construções e os constantes alagamentos e sua relação com as modificações feitas pelo homem." (Desenvolvimento extraído do projeto).

Observamos neste projeto como os temas tratados durante os momentos formativos foram aproveitados e ressignificados pelas professoras na elaboração de suas ações pedagógicas junto às crianças. Uma das investigações durante a realização do roteiro mediado com as professoras resultou na descoberta de uma paineira cujo tronco era revestido de grossos espinhos (FIGURA 50). Ao realizar o projeto junto a sua turma, a professora Ludmyla fez uma mediação com as crianças, levando-as a perceber e sentir essa curiosa árvore por meio da percepção de seus espinhos (FIGURA 51). Dessa maneira, percebemos como teoria e prática estão imbricadas.

Figura 50- A paineira com espinhos descoberta no dia do roteiro mediado.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 51- A professora Ludmyla e sua turma, observando a paineira com espinhos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A formação de professoras também se constituiu como atividade direcionada à prática dos professores e trazendo aprofundamentos teóricos de campos conceituais da infância e da cidade, integrando atividades de estudos (formação) com as atividades de ensino (trabalho), já que as professoras elaboraram projetos pedagógicos tendo em vista elaborações realizadas durante o processo.

Durante o curso de extensão com as professoras, por ocasião da realização do roteiro mediado pelo entorno do CMEI para conhecimento da região, utilizamos um mapa da região com o objetivo de marcar os pontos de localização/referência por onde passávamos. Esse mesmo recurso foi posteriormente utilizado pela professora com as crianças da sua turma, ao realizar o seu projeto pedagógico (visível nas fotografias nº 53 e 54), o que podemos relacionar com a afirmação de Gladcheff e Moura (2016) que afirmam

> [...] o quanto as ações que compõem uma atividade de formação contínua podem ser reveladoras das mudanças nas ações dos professores relacionadas à sua atividade de ensino, ou seja, o processo de significação da atividade de ensino do professor pode ser desencadeado pelas ações organizadas na atividade de formação contínua, pois possui estrutura na qual o trabalho coletivo é constituído e constitutivo (GLADCHEFF e MOURA, 2016, p. 827).

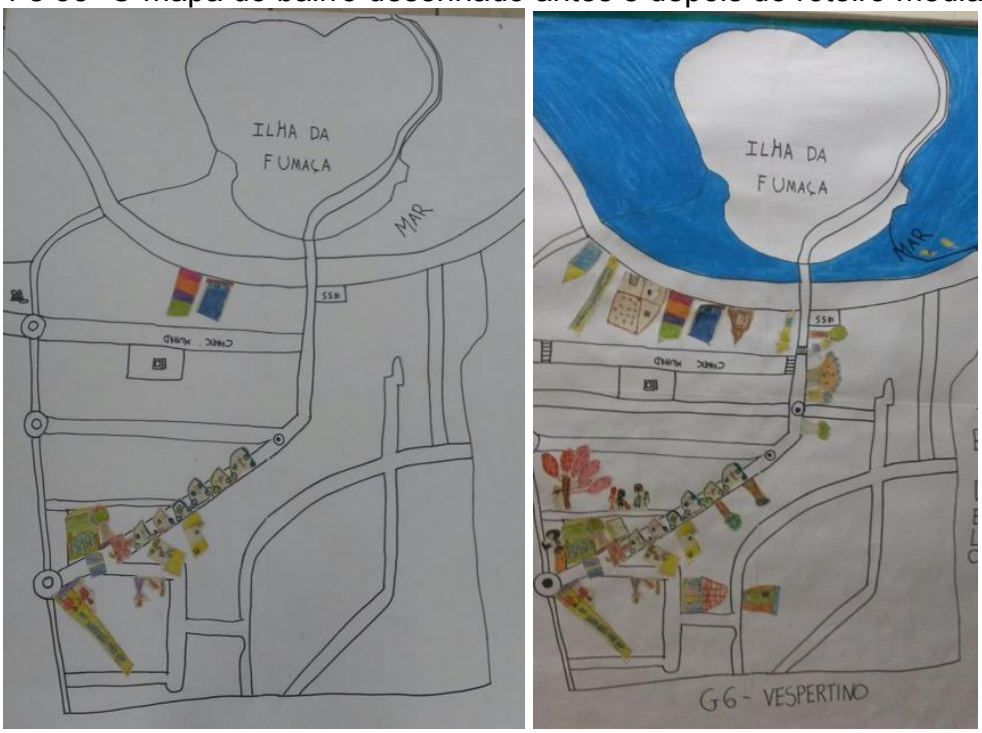
Figuras 52 e 53- A turma da professora Ludmyla utilizando mapa.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Outro ponto que identificamos com a pesquisa e que já tínhamos observado no decorrer da formação com as professoras é como a percepção do bairro altera-se

completamente após a realização do roteiro mediado a pé. Nosso olhar é ampliado com a observação de elementos que não nos recordávamos ou não nos chamavam atenção. Esse aspecto também foi observado junto às crianças. Antes do roteiro pelo bairro, elas colocaram poucos elementos em seus mapas. No entanto, após a realização do mesmo, as crianças conseguiram perceber ruas antes não identificadas, os becos, outras construções, as árvores, as pessoas e também o pipoqueiro e o vendedor de algodão doce, parados em frente ao CMEI (FIGURAS nº 54, 55 e 56).

Figuras 54 e 55- O mapa do bairro desenhado antes e depois do roteiro mediado.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 56- Detalhe do mapa retratando o vendedor de algodão doce e o pipoqueiro.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O segundo grupo, formado pelas professoras Lourdinha e Ludmyla, já vinha trabalhando com as crianças o projeto “Conhecendo tesouros do mar: vamos na ilha investigar?” que tinha como justificativa “as experiências que a turma do grupo 5 já estavam realizando com a água doce e salgada [...] e também reconhecer em nossas experiências o conceito de ilha. Para enriquecer nossos estudos referentes aos tesouros do mar, surgiu a ideia de visitarmos a Ilha da Fumaça, que também é patrimônio cultural de Vitória” (justificativa extraída do projeto).

Os objetivos específicos foram apontados como: conhecer as tartarugas brasileiras; conhecer o processo de preservação ambiental; conhecer a Ilha e seus recursos naturais; comparar por meio de fotos as mudanças na Ilha com o passar do tempo; observar e registrar as modificações que ocorreram; compreender como a interação possibilita a construção de relações dialógicas e de respeito ao próximo (objetivos extraídos do projeto).

Este projeto prevê as seguintes ações (algumas ainda não realizadas na época da formação): visita ao projeto TAMAR; registro por meio de desenhos e escrita dos assuntos abordados na visita; construção coletiva do mural; construção de um mapa simplificado da escola até a Ilha da Fumaça; visita à Ilha da Fumaça e construção de uma maquete da Ilha da Fumaça (ações extraídas do projeto). As FIGURAS 57 e 58 mostram alguns registros das ações realizadas com as crianças durante a formação.

Apesar desse Projeto já estar em andamento no período de realização da formação de professoras, o mesmo já contemplava ações de conhecimento da Cidade por meio de visita a um espaço de observação de tartarugas, o Projeto TAMAR, localizado na Praça do Papa. No entanto, observamos que muitos objetivos e ações foram incluídos como forma de ampliar os conhecimentos das crianças a partir das atividades realizadas no curso de formação, como o trabalho com mapas e visitar a Ilha da Fumaça, a qual está inserida no bairro de Monte Belo, ratificando mais uma vez que o processo de formação de professores pode desencadear novas possibilidades pedagógicas e a “ocorrência de mudança de qualidade nas ações relacionadas à atividade de ensino” (GLADCHEFF e MOURA, 2016, p. 828).

Figuras 57 e 58- Crianças no Projeto TAMAR e o Mural na porta da sala.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao chegar ao final do processo formativo, alguns participantes relataram o quanto as suas perspectivas de trabalho foram alteradas:

> **Pedagoga Flávia:** A formação contribuiu muito. Não só para a escrita desse projeto, mas agora aonde a gente vai, a gente quer saber de tudo, da história (Em 30/10/2018).

> **Professora Lourdinha:** A formação contribuiu muito. A gente passa a ver com outros olhos a cidade (Em 30/10/2018).

Ao término do processo formativo as professoras tiveram oportunidade de reelaborar seus conhecimentos sobre a realidade onde estão inseridas. De igual modo, as crianças também puderam perceber de forma mais ampliada a região onde está o CMEI em que estudam.

Com os resultados apresentados, percebemos o quanto é enriquecedor o trabalho de conhecimento do bairro onde o CMEI se localiza para alcançar novos conhecimentos na Educação Infantil. De tal modo, entendemos a formação continuada como

necessária para a efetivação dessa compreensão do espaço do CMEI e da cidade como fonte de conhecimentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referência feita no início desse trabalho ao ato de tecer um bordado não se fez despretensiosamente. Escolher fios, optar por matizes, selecionar os pontos, sulcar o tecido, juntar, emaranhar, cortar, arrematar, transformar a superfície é a própria história dessa produção. Quem se lança ao desafio de tecer uma pesquisa, precisa empreender uma atitude de escuta, observação, parceria, negociações, escolhas. A matéria tecida contém em sua construção um percurso fundamentado em um processo solitário, porém compartilhado. Olhar para a produção nos faz remontar o caminhar, percorrer os espaços-entre, entender a finitude do processo e não o seu fim, compreendendo o sentido do inacabamento humano.

O desejo de trabalhar com a temática escolhida se deu a partir de minha constituição pessoal e profissional, que me levou a empreender observações relacionadas às crianças e ao seu viver escolar na Educação Infantil. Percebemos o quanto o mundo moderno inferiu a característica de isolamento aos moradores da Cidade, principalmente às crianças, seja devido à redução de espaços de convívio coletivos, seja pelo medo e insegurança, que não estimulam a usufruir a vida em companhia de outros.

Nesse sentido, a escola, inserida nessa sociedade, também reproduz esse *modus vivendi*. E assim também a Educação Infantil. Mesmo diante de avanços na legislação e nos estudos da infância, ainda percebemos o quanto as práticas pedagógicas, em sua maioria, limitam-se a serem realizadas no interior dos prédios escolares, distanciadas da vida da cidade.

Muitos questionamentos surgiram ao longo da minha trajetória profissional: como poderia apresentar a cidade às crianças, pequenos cidadãos, de forma a lhes proporcionar um ganho em suas experiências e aprendizagens? Como poderia incentivar os professores a proporem situações de aprendizagem vivenciadas nos espaços da cidade?

Assim, a pesquisa procurou apontar uma possibilidade de trabalho que pudesse provocar nos professores o desejo de conhecer a cidade, sua constituição, seus caminhos e descaminhos, seu patrimônio cultural e, dessa forma ampliar o conhecimento na Educação Infantil.

Apreender a cidade. Andar sorrateira e despretensiosamente por ela para admirá-la e inferir seus tempos e espaços. Sorver seus encantos, questionar suas desigualdades. Quando o professor utiliza os espaços da cidade para provocar discussões com objetivos educativos, ele estimula as crianças a querer saber mais sobre ela.

O percurso da pesquisa abrangeu um processo formativo com os professores, de tal modo que os levassem a reflexões sobre a sua atividade de ensino e pudesse contribuir com novas formas de realizá-la. Na perspectiva histórico-cultural, "o conhecimento se constitui na práxis e é na relação entre atividade prática e atividade teórica que este se configura" (MORETTI e MOURA, 2011, p. 439). Assim, os módulos do processo formativo foram organizados de tal forma que pudesse haver um patamar teórico amalgamado com as experiências pessoais, das memórias individuais das participantes e de suas experiências cotidianas na sala de aula.

Nessa condição dialógica foi possível perceber que as ações realizadas durante a formação modificaram o olhar sobre a práxis pedagógica, ou seja, as atividades vivenciadas na formação ecoaram nas atividades de ensino. Isso ficou evidenciado nos relatos dos projetos pedagógicos apresentados pelas professoras em que foi percebido como algumas atividades trabalhadas durante os momentos formativos também foram experienciadas com as crianças. Sinalizamos, portanto, para a importância de espaços formativos de professores numa perspectiva compartilhada, que promova o diálogo a partir das demandas do trabalho pedagógico.

Essa pesquisa também oportunizou outros desdobramentos de formação em meu ambiente de trabalho, em que foi possível discutir a cidade em uma perspectiva educativa com pedagogos que atuam nos CMEIs de Vitória e mais especificamente em um localizado na Ilha de Santa Maria com professores, pedagogos e assistentes de educação infantil. Outros convites têm surgido para encontros formativos com a temática pesquisada.

A compreensão de que o outro nos constitui ficou evidente em todo o processo formativo em que, inúmeras vezes fomos afetados uns pelos outros, pelos saberes e experiências de todos os que participaram do processo. E, nesse sentido, trazemos o pensamento de Bakhtin (2003) quando assegura que "O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e

posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Assim o foi, ao ouvir as lembranças das participantes, em que a visão da cidade de outrora e de suas lembranças de crianças levaram a reflexões sobre a cidade da atualidade. Também o foi ao ouvir os relatos das Veras, Dolores e Neuzas, histórias da ocupação/constituição da Ilha que não cabem no singular de seus nomes.

Reafirmamos a importância de levar as crianças a sentirem as ruas, as árvores, as gentes da região onde o CMEI está, ampliando a percepção do entorno, ressignificando-o para desenvolver um sentimento de pertencimento à Cidade, aprendendo o valor da história de sua constituição.

Uma pesquisa caracteriza-se por dois elementos: a finitude, já que possui um tempo-chronos para acabar, mas também o sentido da incompletude, pois há sempre o que continuar, algum aspecto não-visto, uma nova possibilidade de refazer o já feito.

É o ciclo da vida, que flui em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Gonçalves de e MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo, outubro de 2013.

AMORIM Gisele Mendes e MORETTI, Vanessa Dias. **Matemática na educação infantil?** A atividade orientadora de ensino e a (re) organização da prática docente. Painel apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? e**m defesa do ato de ensinar**.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 358-362.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971, que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.. Brasilia, DF. 1971.

_____. **Lei 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

_____. Constituição Federal (1998). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996.

_____Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 12796**, de 04 de abril de 2013. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRAGA, Rubem. **Casa dos Braga**: memória de infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

_____. **Um pé de milho**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

_____. **200 crônicas escolhidas.** 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

_____. **O menino e o tuim.** 2. ed, Rio de Janeiro: Galerinha. 2013.

_____. **Rubem Braga**: crônicas para jovens. 3. ed. São Paulo: Global, 2014.

_____. **Histórias de Zig.** 2. ed**.** São Paulo: Global, 2017.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica:** ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. 2. ed. São Paulo, SP: Studio Nobel, 1997.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. Tradução: Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. **Cidade educativa:** reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**,** Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, dez. 2015.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57-67, maio/agosto 2013. Disponível em:

https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074. Acesso em: novembro de 2016.

DERISSO, José Luiz. Construtivismo pós-modernidade e decadência ideológica**.** In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, SP: Editora UNESP; 2010. Disponível em https: //book. scielo.org. Acesso em: 20/05/2017.

DUARTE, Newton. Nota de capa. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 55).

_____. **A Individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação contemporânea).

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge e LONGAREZI, Andrea Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 25, nº 50, p. 557-582, jul/dez 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e as cidades educativas.** São Paulo: Vila das Letras, 1992.

_____. **Política e educação**: ensaios. 8.ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural:** um espaço educativo de constituição de sujeitos. Rio de Janeiro: Revista Teias. Volume 10, p. 1-12, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec, 2006.

GLADCHEFF, Ana Paula e MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A significação da atividade de ensino de matemática em uma atividade de formação**. Painel apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KLUG, Leticia Beccalli. **Vitória, sítio físico e paisagem**. Vitória: EDUFES, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Texto apresentado na conferencia do “Seminário Internacional da OMEP: Infância-Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul, 2000.

KOPNIN, Pável V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAZARETTI, Lucineia Rodrigues. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo, SP: Editora UNESC, 2011.

_____. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

MARTINS, Lígia Márcia. **Educação infantil:** assumindo desafios. Campinas, SP: Mimeo, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Fábio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura. 1996. Volume 1.

MORETTI, Vanessa Dias e MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de Matemática em atividade de ensino: contribuições da pespectiva histórico-cultural para a formação docente. In: **Ciência & Educação**, v. 17, n.2, p. 435-450, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A objetivação do currículo na atividade pedagógica**. Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica.Uberlândia, MG, v.1, p. 99-128. Jan/jul. 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização de pesquisas em psicologia e educação na teoria histórico-cultural**: o ensino e a formação do pensamento. Trabalho apresentado no X CONPE. Universidade de Maringá, PR., 2011.

NEVES, Maria Clara Medeiros Santos. **Falando de patrimônio cultural**: cartilha de educação patrimonial. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura/ Phoenix, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-crítica para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigostski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. São Paulo, 2006.

_____ . A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org**). Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção memória da educação).

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**.** In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**.** In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Das cidades e suas memórias** (Crônicas de viagem). Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 1995.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância e educação:** a histórica construção do direito das crianças. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, SP, nº 60, p. 230-245, dez 2014- ISSN 1676-2584.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção de conhecimento. Educação e Filosofia, 11 921 e 22), 127-140. Jan/jul, dez 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Secretaria de Educação. **Uma viagem capixaba de Carybé e Rubem Braga.** Departamento Estadual de Cultura do Espírito Santo, 1981.

SILVA, Jefferson Ildefonso da; **Cidade Educativa**: um modelo de renovação da educação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SOUZA, Solange Jobim e Souza e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** Bakhtiniana**,** São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez., 2012.

UNESCO. **Convenção para a proteção do patrimônio mundial cultural e natural**. 1972.

VENTORIN, Luciano e PROTTI, David. **Ilha de Santa Maria e Monte Belo.** Vitória: PMV, 1993. 58p. Coleção Nossos Bairros.

VIANA, Sueli Furtado. In: VENTORIN, L. e PROTTI, D. **Ilha de Santa Maria e Monte Belo.** Vitória: PMV, 1993. 58p. Coleção Nossos Bairros.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed., São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010 (Coleção Textos de Psicologia).

VITÓRIA. **Lei 2779**, de 06 de janeiro de 1981. Cria, na Secretaria de Saúde, uma coordenadoria de Creches-Casulo. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1981/D6310.PDF. Acesso em: novembro de 2016.

_____. **Lei 3029,** de 09 de junho de 1983. Concede aumento aos servidores da Prefeitura Municipal de Vitória e dá outras providências. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=131467. Acesso em: novembro de 2016.

_____. **Lei 3074,** de 27 de outubro de 1983**.** Cria cargos para o Departamento de Pré-Escola. Disponível em:

http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=131341. Acesso em: novembro de 2016.

_____. **Lei 3085,** de 24 de novembro de 1984**.** Autoriza o Poder Executivo Municipal a transformar o cargo de Jardineira em Professor A. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=165256. Acesso em: novembro de 2016.

_____. **Lei 3328,** de 27 de maio de 1986**.** Cria cargos para o Departamento de Pré-Escola da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=165256. Acesso em: novembro de 2016.

_____. **Lei 3905,** de 01 de fevereiro de 1993**.** Cria e denomina Unidades de Pré-Escola e dá outras providências. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=165256. Acesso em: novembro de 2016.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilma. Srª. Diretora do CMEI "Rubem Braga"

Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Mestrado, vinculada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do IFES – Campus Vitória

Prezada Sra Diretora:

A mestranda **Dina Lúcia Fraga** está matriculada regularmente no *Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, Campus* Vitória, e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação na Cidade (GEPECH). A partir dessas vinculações elaborou projeto de pesquisa para investigar possibilidades de trabalho com os professores da educação infantil, intitulado **"A ESCOLA SEM MUROS E A EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PATRIMÔNIO CULTURAL"**, sob a orientação da professora ***Dra Dilza Côco*** *e co-orientação da professora* ***Drª Priscila Chisté***. Considerando essa proposta, solicitamos parceria com essa unidade de ensino para desenvolver a etapa do trabalho de campo.

O presente trabalho tem como objetivo geral "compreender relações entre a escola e a cidade, as quais contribuem com o conhecimento da criança da educação infantil e a valorização do patrimônio cultural da cidade de Vitória" e pretende desenvolver junto aos professores, roteiro educativo para explorar diferentes conhecimentos sobre o patrimônio cultural localizado no entorno deste CMEI. Esse roteiro irá compor material educativo a ser validado em formação de professores da Educação Infantil. Essa proposta parte da premissa que é importante realizar ações didáticas que possibilite a ampliação de conhecimentos sobre o patrimônio cultural da cidade, numa perspectiva de formação humana integral.

Por esse motivo solicitamos autorização para a referida pesquisa no espaço escolar do **Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Rubem Braga".**

Atenciosamente,

_____ _____

Profª. Drª Dilza Côco **Profª Drª Priscila Chisté**

Ifes – *Campus* Vitória/ES

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,_____, ocupante do cargo de DIRETORA na instituição de ensino CMEI "Rubem Baga", localizada na Rua Lauro Cunha Freire, 87, Ilha de Monte Belo, Vitória – ES autorizo a realização da pesquisa **"A ESCOLA SEM MUROS E A EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PATRIMÔNIO CULTURAL"**, sob a responsabilidade da aluna pesquisadora **Dina Lúcia Fraga,** matriculada no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, do Ifes - *Campus* Vitória, orientada pela **profª Drª Dilza Côco** e co-orientada pela **profª Drª Priscila Chisté**.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior, sendo que meu nome, dos professores e dos alunos envolvidos serão mantidos em sigilo, utilizando nomes fictícios para a apresentação dos dados.

_____

Local e data

_____

Assinatura e carimbo da Diretora

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº_____, estou sendo convidado para participar do estudo **"ESCOLA SEM MUROS E EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PATRIMÔNIO CULTURAL".**

Passo, a saber, que este estudo tem como objetivo analisar atividades desenvolvidas por professores na educação infantil que incentivem a realização de saídas planejadas do espaço escolar, a fim de conhecer e valorizar o patrimônio cultural existente no entorno da mesma, potencializando conhecimentos da criança em relação à cidade que habita.
Além disso, me foi informado os possíveis riscos inerentes à pesquisa, como a possibilidade, mesmo que mínima, de situações que possam gerar algum tipo de constrangimento a minha pessoa. E também as formas que os pesquisadores utilizarão para solucioná-los, como proporcionar tratamento adequado, considerando a diversidade, a todos os participantes, para que seja evitado e/ou minimizado os sentimentos de constrangimento e incômodo a todos os envolvidos na pesquisa; atuar em conjunto para que seja garantido atendimento coletivo e individualizado aos professores cursistas, quando necessário.

Entendo que esta pesquisa traz, não somente para mim, mas para toda a comunidade escolar, como benefício, a possibilidade de melhoria do processo ensino e aprendizagem na educação infantil, por meio da adoção de novas práticas que potencializam o sentimento de pertencimento à cidade em que vivemos, entendendo a sua história através de seu patrimônio cultural,

Fui devidamente informado (a) que minha privacidade será respeitada, que meu nome será alterado para outro, fictício, e será mantido em sigilo, a menos que eu mesmo(a) faça questão de ter minha participação identificada.
Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar me justificar, e me foi garantido que não virei a sofrer nenhum tipo de represália ou prejuízo à assistência que venho recebendo. Além disso, fui informado dos riscos e de como os pesquisadores irão tentar

evitá-los, como no compartilhamento de minhas falas durante a pesquisa. Também fui informado que não pagarei, nem receberei nenhum valor em dinheiro pela minha participação nesta pesquisa.

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso às pesquisadoras responsáveis, Dina Lúcia Fraga, aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades- PPGEH. A orientadora desta pesquisa, Profª Drª Dilza Côco, e a coorientadora Profª Drª Priscila Chisté. Com elas poderei manter contato no Instituto Federal de Educação - Ifes, localizado na Av. Vitória, 1729 – Jucutuquara - CEP 29040-780 – Vitória – ES; ou, por correio eletrônico, por meio dos seguintes endereços: dlfraga@hotmail.com; dilzac@ifes.edu.br e priscilachiste.ufes@gmail.com

Fui assegurado (a) sobre a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

As informações que eu fornecer para a pesquisadora serão guardadas por um período de cinco anos, em formatos de áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro.

Posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal do Espírito Santo, onde esta pesquisa foi aprovada, no endereço Av. Rio Branco, nº 50- Santa Lúcia – Vitória – ES – Fone/Fax: 3357-7518, pelo e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo site www.ifes.edu.br.

Li ou foi lido para minha pessoa as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação no mesmo. Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado, que receberei duas vias deste documento, sendo que uma delas permanecerá comigo, compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e havendo concordado com o que me foi exposto anteriormente, manifesto meu livre consentimento em participar, voluntariamente, da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhuma gratificação financeira a receber, ou a pagar, por minha participação.

( ) Desejo ter o meu nome identificado no trabalho de pesquisa a ser desenvolvido, com os dados produzidos.

( ) Não desejo ter meu nome identificado no trabalho de pesquisa a ser desenvolvido com os dados produzidos.

( ) Gostaria de ser identificado com o nome fictício de minha escolha: _____

( ) Não tenho interesse em escolher um nome fictício para me representar na pesquisa a ser desenvolvida

APÊNDICE D – TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS

Nome:_____

Idade: _____

Nacionalidade: _____

Estado Civil: _____

CPF: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Endereço: _____

_____

UF: _____

Cidade: _____

CEP: _____

Ora designado CEDENTE, firmo e celebro com o Ifes – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por meio das pesquisadoras Dina Lúcia Fraga, Dra Dilza Côco e Dra Priscila Chisté, inseridas Grupo de Pesquisa Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH), Avenida Vitória, nº 1729, Bairro Jucutuquara – CEP: 29040-780– Vitória – ES, designado CESSIONÁRIO, o presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS mediante as cláusulas e condições abaixo discriminadas, que voluntariamente aceitam e outorgam:

Por meio do presente instrumento autorizo as pesquisadoras a utilizarem minha imagem e/ou voz, captados por meio de fotografias, gravações de áudios e/ou filmagens de depoimentos, declarações, videoconferência, exercícios, conferência web, entrevistas e/ou ações outras realizadas a serem utilizados exclusivamente com fins educacionais e de pesquisa relacionadas a este projeto de mestrado.

Afirmo ter ciência que a transferência é concedida em caráter total, gratuito e não exclusivo, não havendo impedimento para que o(s) CEDENTE(s) utilize(m) o material captado como desejar (em) para os fins científicos e educacionais.

Declaro que as pesquisadoras estão autorizadas a serem proprietárias dos resultados do referido material produzido, com direito de utilização, de forma científica e por um prazo indefinido no que se refere à concessão de direitos autorais, utilização e licenciamento a terceiros, para que façam uso, no todo ou em parte, deste material ou de qualquer reprodução. Declaro ainda que renuncio a qualquer direito de fiscalização ou aprovação do uso da imagem e outras informações ou de utilizações decorrentes da mesma.

A cessão objeto deste Termo abrange o direito do CESSIONÁRIO de utilizar a IMAGEM E VOZ PRODUZIDOS DURANTE O CURSO do CEDENTE sob as modalidades existentes, tais como reprodução, representação, tradução, distribuição, entre outras, sendo vedada qualquer utilização com finalidade lucrativa. A cessão dos direitos autorais relativos à IMAGEM E VOZ PRODUZIDOS DURANTE A PESQUISA do CEDENTE é por prazo indeterminado, a não ser que uma das partes notifique a outra, por escrito, com a antecedência mínima de 180 (noventa dias). Fica designado o foro da Justiça Federal, da seção Judiciária do Espírito Santo, para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao cumprimento deste instrumento, desde que não possam ser superadas pela mediação administrativa.

Local, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do CEDENTE

Prezada professora:

Em primeiro lugar gostaria de agradecê-la por sua colaboração e participação nesta pesquisa. Obrigada!

Este questionário tem como objetivo produzir dados iniciais para o desenvolvimento do curso de formação. Para isso, preparei algumas questões para conhecer um pouco mais sobre você, sua experiência profissional e sobre o seu trabalho pedagógico na educação infantil.

Esse será o ponto de partida de nossas discussões, servindo como um diagnóstico desse grupo, das concepções e práticas do trabalho que desenvolvem.

Não há respostas certas ou erradas e elas não serão divulgadas, portanto, seja o mais sincero possível. Nos nossos próximos encontros, discutiremos e analisaremos juntas os resultados do questionário, sem identificar os autores das respostas.
Mais uma vez, obrigada pela sua colaboração!

Nome:_____ Idade: _____

Data de nascimento: _____/_____/_____

CPF: _____

1. Qual sua formação inicial? _____

2. Em que ano terminou sua graduação? _____

3. Instituição que realizou a graduação: _____

( ) pública ( ) privada Estado: _____

4.Realizou curso de pós-graduação?

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Em instituição ( ) pública ( ) privada

Qual o curso _____

5. Participa ou participou de alguma formação continuada em educação infantil na perspectiva histórico-crítica (Saviani)?

( ) Não ( ) Sim. Em que ano? _____

6. Participa ou participou de alguma formação continuada em educação infantil sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural (Vigotski)?

( ) Não ( ) Sim: Em que ano?_____

7. Há quanto tempo atua na área do magistério?

( ) Até 5 anos. ( ) Até 10 anos. ( ) Até 15 anos. ( ) Até 20 anos ou mais.

08. Em qual a rede de ensino atualmente trabalha? _____

09. Qual o regime de trabalho?

( ) celetista ( ) estatutário ( ) contrato por tempo determinado

10. Qual a sua turma de atuação profissional no ano letivo de 2017 na educação infantil?

( ) Grupo 1 ( ) Grupo 2 ( ) Grupo 3 ( ) Grupo 4 ( ) Grupo 5 ( ) Grupo 6

( ) Professor Dinamizador. Área ( ) Artes ( ) Educação Física

( ) Professor especializado. Área _____

( ) Outro. Área _____

11. Conhece o entorno da escola em que atua e o patrimônio cultural existente no mesmo?

( ) Não ( ) Sim. Descreva-o _____

_____

12. Costuma trabalhar o patrimônio cultural do entorno da escola por meio de visitas mediadas com as crianças?

( ) Não. Por quê? _____

( )Sim. Quais? _____

13. Já estabeleceu parcerias com moradores ou instituições existentes no entorno da escola?

( ) Não. Por quê? _____

( ) Sim. Quais? _____

14. O que espera aprender nesse curso?

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA/QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA "ESCOLA SEM MUROS E EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PATRIMÔNIO CULTURAL

Objetivos:

- verificar se os professores conhecem o patrimônio cultural existente no entorno da escola em que trabalham;

- verificar se os professores trabalham o conhecimento acerca do patrimônio cultural existente no entorno da escola, por meio de saídas planejadas;

- analisar se os professores conhecem/trabalham com a pedagogia histórico-crítica e com a concepção histórico-cultural de desenvolvimento da criança.

- **Hipóteses:**

- os professores não realizam saídas planejadas para conhecer o patrimônio cultural existente no entorno da escola;

- os professores não conhecem a concepção histórico-cultural do desenvolvimento e, consequentemente a atividade dominante da fase da criança da educação infantil.

Escalas de Respostas:

- as perguntas de 1 a 8 servirão para identificarmos a formação inicial e continuada dos professores – são questões abertas e semiabertas;

- as perguntas 9 a 12 servirão para identificarmos o tempo de atuação dos professores no magistério, e com qual (quais) turma (s) estão trabalhando no ano de 2017;

- as questões 13 a 15 subsidiarão a identificação dos conhecimentos do professor acerca do patrimônio cultural existente no entorno da escola e as suas práticas educativas em relação a este conhecimento;

- e a última questão – do tipo aberta – servirá para identificarmos o que as professoras esperam desse curso de formação.

Prezado (a) professor (a):

Este questionário tem como objetivo produzir dados iniciais para o desenvolvimento do curso de formação. Obrigada pela sua colaboração!

Nome:_____ Idade: _____

Data de nascimento: _____/_____/_____

CPF: _____

1. Qual sua formação inicial? _____

2. Em que ano terminou sua graduação? _____

3. Instituição que realizou a graduação: _____

( ) pública ( ) privada Estado: _____

4. Possui alguma Especialização? Em caso positivo, qual?

( ) Não ( ) Sim: _____

5. Possui mestrado? Em caso positivo, especifique.

( ) Não ( ) Sim: _____

6. . Possui doutorado? Em caso positivo, especifique.

( ) Não ( ) Sim: _____

7. Participa ou participou de alguma formação continuada em educação infantil na perspectiva histórico-crítica (Saviani)?

( ) Não ( ) Sim. Em que ano? _____

8. Participa ou participou de alguma formação continuada em educação infantil sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural (Vigotski)?

( ) Não ( ) Sim: Em que ano?_____

9. Há quanto tempo atua na área do magistério?

( ) Até 5 anos. ( ) Até 10 anos. ( ) Até 15 anos. ( ) Até 20 anos ou mais.

10. Em qual a rede de ensino atualmente trabalha? _____

11. Qual o regime de trabalho?

( ) celetista ( ) estatutário ( ) contrato por tempo determinado

12. Qual a sua turma de atuação profissional no ano letivo de 2017 na educação infantil?

( ) Grupo 1 ( ) Grupo 2 ( ) Grupo 3 ( ) Grupo 4 ( ) Grupo 5 ( ) Grupo 6

( ) Professor Dinamizador. Área ( ) Artes ( ) Educação Física

( ) Professor especializado. Área _____

( ) Outro. Área _____

13. Conhece o entorno da escola em que atua e o patrimônio cultural existente no mesmo?

( ) Não ( ) Sim. Descreva-o _____

_____

14. Costuma trabalhar o patrimônio cultural do entorno da escola por meio de saídas planejadas com as crianças?

( ) Não. Por quê? _____

( ) Sim. Quais? _____

15. Já estabeleceu parcerias com moradores ou instituições existentes no entorno da escola?

( ) Não. Por quê? _____

( ) Sim. Quais? _____

16. O que espera aprender nesse curso?

APÊNDICE F- AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

Prezadas professoras do CMEI Rubem Braga:

Agradecemos a sua participação no curso de extensão "*Infância e Educação na Cidade: a Ilha de Monte Belo como fonte de conhecimento do Patrimônio Cultural na formação de professore*s", desenvolvido pela mestranda Dina Lúcia Fraga. Esse curso integra ações de formação de professores desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades - Gepech. Para aprimorarmos nossas futuras ações e avaliarmos este curso, pedimos que respondam o formulário abaixo. Suas informações são valiosas para as pesquisas que realizamos no Gepech.

1- Sobre os conhecimentos prévios ao curso:

Como você avalia seus conhecimentos prévios sobre os assuntos discutidos no curso de extensão? Escolha e marque uma das opções:

Tema/Conteúdo discutido no curso	**Satisfatório**	**Parcialmente satisfatório**	**Insuficiente**
Conceito de educação na cidade			
Conceito de patrimônio histórico-cultural			
História da constituição do CMEI "Rubem Braga"			
Processos de modernização de Vitória e história da Formação do Bairro de Monte Belo			
Potencial educativo de espaços do entorno do CMEI			
Quem foi Rubem Braga			
Obra literária de Rubem Braga			

2- **Conhecimentos adquiridos durante o curso:**

2.1 Que conhecimentos sobre educação na cidade, discutidos no curso, você considera importante para as práticas pedagógicas na educação infantil? Justifique.

2.2 – De que modo esses conhecimentos podem ser explorados em sua dinâmica de trabalho pedagógico? Justifique.

2.3 – Que contribuições os estudos realizados durante a formação favoreceram a elaboração do relato/projeto apresentado ao final do curso? Justifique.

2.4 – Quais desdobramentos pedagógicos você visualiza para realização de futuras ações pedagógicas, a partir dos estudos desse curso? Justifique.

2.5 – Supondo que esse curso fosse ofertado novamente, você indicaria a algum professor da educação infantil? O que poderia dizer sobre o curso para um interessado? Justifique.

2.6 – Supondo que você pudesse indicar alterações para uma nova oferta deste curso, quais

seriam as suas sugestões?

3- Sobre o material educativo:

3.1 – Após o conhecimento, avaliação e sugestões de alteração do material educativo você considera que ele possa ser utilizado por outros professores da educação infantil? De que modo?

4- Utilize esse espaço para deixar outras sugestões e ou observações sobre o curso.

ANEXO A- LEI Nº 2779/81

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

L E I Nº 2.779

O Prefeito Municipal de Vitória: Faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criada, na Secretaria Municipal de Saúde, uma Coordenadoria de Creches Casulo com a finalidade de prestar assistência a crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade, através de convênios entre o Município e a Legião Brasileira de Assistência.

Art. 2º - Para cumprimento do disposto nesta Lei ficam criados e incluídos no Anexo II da Lei 2.548 , de 15 de fevereiro de 1 978:

01 (um) Coordenador CC-3
03 (três) Médicos ..... Ref. R
03 (três) Assistentes Sociais ..... Ref. N

§ 1º - Além dos cargos previstos neste artigo, a Coordenadoria contará com o seguinte quadro de pessoal admitido sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho:

a) serviços administrativos:

01 (um) Auxiliar de Contabilidade ..... Ref. I
01 (um) Auxiliar Administrativo ..... Ref. J

b) cada creche casulo:

01 (um) Vigia ..... Ref. E
03 (três) Serventes ..... Ref. D
04 (quatro) Jardineiras ..... Ref. I

c) assistência às creches casulo:

03 (três) Médicos ..... Ref. R
03 (três) Odontólogos ..... Ref. R
01 (um) Biólogo ..... Ref. R

§ 2º - Os empregos públicos referidos no parágrafo anterior passam a integrar a Tabela IV anexa à Lei 2.674, de 16 de maio de 1 980.

Art. 3º - Esta lei será regulamentada por Decreto do Poder Executivo, no prazo de 60 (sessenta) dias , contados da sua vigência.

Art. 4º - As despesas com a execução desta Lei correrão à conta das dotações próprias do orçamento vigente, suplementadas, se necessário.

Art. 5º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e, especialmente, o § 5º do Art. 3º e o Art. 4º da Lei nº 2 669, de 06 de fevereiro de 1 980.

Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 06 de janeiro de 1 981.

Carlos Alberto Lindenberg Von Schilgen
Prefeito Municipal

Selada e publicada na Secretaria Municipal **de Administração da Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 06 de janeiro de 1 981.**

Rita Paoliello
Secretário Municipal de Administração

ANEXO B- LEI Nº 3029/83

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

L E I Nº 3 029

Concede o reajuste aos Servidores da Prefeitura Municipal de Vitória e dá outras providências.

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo; Faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica concedido um reajuste de 80% (oitenta por cento) sobre os vencimentos constantes da Tabela I da Lei nº 2 941, de 13.04.82.

§ 1º - VETADO

§ 2º - Os vencimentos dos cargos comissionados, constantes da Tabela II, anexa à referida Lei, de que trata o Art. 1º, permanecem inalterados.

§ 3º - Aos servidores que estejam exercendo, efetivamente, os cargos comissionados, símbolo CC-1 à CC-11, será concedida uma gratificação de 80% (oitenta por cento) sobre os valores constantes da Tabela II, anexa à Lei nº 2 941, de 13.04.82.

Art. 2º - Aos servidores beneficiados pelos Artigos 225 e 226, da Lei nº 2 994, de 17.12.82, revogados pela Lei nº 3 025, de 22.04.83, será concedido o reajuste de que trata o Art. 1º, que incidirá, exclusivamente, sobre os vencimentos do cargo efetivo que exerciam na data anterior à vigência da referida Lei nº 2 994, de 17.12.82.

Art. 3º - Aos servidores amparados pelo § 1º , do Art. 274, da Lei Estadual nº 2 141 de 13.10.65, combinado com o Art. 57, da Lei Estadual 65, de 30.12.47, e pela Lei Municipal nº 1 670, de 28.12.66, bem como aos inativos e servidores integrantes do Quadro Suplementar, será concedido o mesmo percentual previsto no Art. 1º.

Art. 4º - Fica fixado em Cr$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos cruzeiros) o valor atribuido ao salário-família devido ao servidor Municipal.

Parágrafo Único - Quando se tratar de dependente excepcional, o salário-família é fixado em Cr$ 3.000,00 (três mil cruzeiros), independentemente da idade.

Art. 5º - A estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Vitória, com os respectivos cargos comissionados, passa a vigorar em consonância com o anexo I desta Lei.

Art. 6º - Fica extinto o Escritório de Planejamento Integrado, passando suas atividades e dotações para a Secretaria Municipal de Planejamento - SEMPLA, sucedânea da Coordenadoria de Planejamento Administrativo, observando-se as transformações da estrutura administrativa constante do anexo I da presente Lei.

Art. 7º - A Coordenadoria de Creches Casulo, bem como todo o seu acervo Administrativo, criada pela Lei nº 2 779 de 06.01.81 passa a integrar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, observando as denominações do anexo I da presente Lei.

Art. 8º - O cargo de Diretor do Escritório de Planejamento Integrado, símbolo CC-1, fica transformado no cargo de Chefe de Gabinete, símbolo CC-2, para funcionar junto ao Gabinete do Prefeito.

Art. 99 - O Poder Executivo Municipal baixará, dentro de 90 (noventa) dias, decreto definindo as atribuições dos órgãos recêm-criados e/ou reestruturados.

Art. 10 - Fica autorizado o Poder Executivo a remanejar, por decreto, no prazo de 90 (noventa) dias, as dotações orçamentárias necessárias para satisfazer as modificações da estrutura administrativa municipal constante do anexo I da presente Lei.

Art. 11 - As despesas decorrentes da execução da presente Lei correrão à conta de dotação orçamentária própria, do remanejamento de recursos autorizados para os cargos antigos que foram transformados em outros novos, conforme previsto no Art. 10 da presente Lei, podendo ser suplementada, se necessário.

Art. 12 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir de 19 de maio de 1 983.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 09 de junho de 1 983.

Ferdinand Berredo de Menezes
Prefeito Municipal

Selada e publicada na Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 09 de junho de 1 983.

Eunice Storch Baumann
Secretário Municipal de Administração

ANEXO C - LEI Nº 3074/83

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

L E I Nº 3 074

Cria cargos para atendimento ao Departamento de Pré-Escola.

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo: Faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criados, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no Departamento de Pré-Escola, os cargos que se seguem:

CARGO	QUANT.	PADRÃO
Divisão Técnico-Pedagógica	01	CC-6
Serviço de Supervisão e Administração das Unidades de Pré-Escola	01	CC-7
Serviço de Orientação Educacional, de Saúde e de Promoção Social	01	CC-7
Divisão de Suprimento e Atividades Auxiliares	01	CC-6
Serviço de Suprimento	01	CC-7
Serviço de Atividades Auxiliares	01	CC-7

Art. 2º - Ficam criados no Quadro Estatutário desta Prefeitura, os cargos adiante mencionados, cujo provimento processar-se-á na forma estatuída na Lei nº 2.994/82 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Vitória):

CARGO	QUANT.	REFERÊNCIA
Auxiliar Administrativo	08	J
Escriturário Datilógrafo	05	H
Merendeira	61	E
Técnico em Nutrição	02	Q
Supervisor Escolar	13	R
Orientador Educacional	12	R
Professor "A"	25	M

Art. 3º - Para coordenação de cada creche casulo ou jardim de infância será designado pelo Prefeito Municipal, um Professor "A", efetivo, ao qual será atribuída uma gratificação correspondente a 1/3 (um terço) dos seus vencimentos.

Parágrafo Único - Para fazer jus a esta gratificação o Professor estenderá sua carga horária em 1/3(um terço), além de sua jornada normal.

Art. 4º - O Poder Executivo expedirá os atos complementares necessários à plena execução desta Lei.

Art. 5º - Fica o Poder Executivo autorizado a usar como recursos para implantação da presente lei dotações específicas constantes do orçamento corrente, ficando autorizado, se necessário, a proceder abertura de créditos suplementares.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 27 de outubro de 1 983.

Ferdinand Berredo de Menezes
Prefeito Municipal

ANEXO D- LEI Nº 3085/83

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

L E I Nº 3 085

Autoriza o Poder Executivo Municipal a transformar o cargo de Jardineira em Professor "A".

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo: Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam transformados em Professor "A" os atuais cargos de Jardineiras, desta Prefeitura.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 24 de novembro de 1 983.

Ferdinand Berredo de Menezes
Prefeito Municipal

ANEXO E- LEI Nº 3328/86

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

SEMAD AUX CM.1
Publicado no
D. de 12/06/86
RUBRICA

LEI Nº 3 328

Cria cargos para o Departamento de Pré-Escola da Secretaria Municipal de Educação.

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criados e incluídos no Anexo III (Quadro Estatutário) da Lei nº 2 551, de 23 de fevereiro de 1 978, os cargos adiante mencionados, para atendimento às Unidades de Pré_Escola da Secretaria Municipal de Educação.

CARGOS	QUANTIDADE	NÍVEL
Professor "A"	110	08
Supervisor Escolar	34	10
Orientador Educacional	34	10
Atendente de Berçário	50	01
Técnico de Nutrição	05	08
Psicólogo	04	11
Secretário Escolar	34	08

Parágrafo Único - Até a realização do concurso público para preenchimento dos cargos criados nesta Lei, poderão ser admitidas pessoas estranhas ao Quadro Estatutário desta Prefeitura, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Lei nº 3 328 - fls 02 -

Art. 2º - As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão à conta da dotação orçamentária própria.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 27 de maio de 1 986.

HERMES LARANJA GONÇALVES
Prefeito Municipal

Ref. Proc. SEMAD/08.892/86
/alo

P.M.V. - DA - 177

ANEXO F- LEI Nº 3905/93

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

L E I Nº 3 905

Cria e denomina Unidades de Pré-Escola, bem como dá outras providências.

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criadas as seguintes Unidades de Pré-Escola pertencentes à rede municipal de ensino, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, denominando-as de **Centros de Educação Infantil, a saber:**

I - **Centro de Educação Infantil "Ana Maria Chaves Colares"**, localizado à Rua Domingos Póvoa Lemos, s/nº, bairro Jardim Camburi.

II - **Centro de Educação Infantil "Anísio Spínola Teixeira"**, localizado à Rua Projetada, s/nº, bairro Resistência.

III - **Centro de Educação Infantil "Carlita Corrêa Pereira"**, localizado à Rua Filomena Ribeiro, nº 158, Morro da Piedade.

IV - **Centro de Educação Infantil "Cecília Meireles"**, localizado à Rua Lauro Cunha Freire, s/nº, bairro Monte Belo.

V - **Centro de Educação Infantil "Darcy Castello de Mendonça"**, localizado à Rua Antonelio Braga, nº 589, bairro Maria Ortiz.

VI - **Centro de Educação Infantil "Dr. Denizart Santos"**, localizado à Rua Jurema Barroso, nº 489, bairro Ilha do Príncipe.

VII - **Centro de Educação Infantil "Eldina Maria Soares Braga"**, localizado à Rua das Palmeiras, s/nº, bairro Grande Vitória.

VIII - **Centro de Educação Infantil "Elza Lemos Andreatta"**, localizado à Rua São João, nº 639, bairro Santa Tereza.

XIX - **Centro de Educação Infantil "Gilda de Athayde Ramos"**, localizado à Rua do Acordo, s/nº, bairro São Pedro.

X - **Centro de Educação Infantil "Padre Giovanni Bartesaghi"**, localizado à Rua da Liberdade, s/nº, bairro São Pedro.

XI - **Centro de Educação Infantil "Jacy Alves Fraga"**, localizado à Rua José Machado, s/nº, bairro Tabuazeiro.

XII - **Centro de Educação Infantil "Jacyntha Ferreira de Souza Simões"**, localizado à Rua Leopoldo Gomes Salles, nº 13, bairro Goiabeiras.

XIII - **Centro de Educação Infantil "D. João Batista da Motta e Albuquerque"**, localizado à Rua Antero J. Braido, s/nº, Praia do Suá.

XIV - **Centro de Educação Infantil "Laurentina Mendonça Corrêa"**, localizado à Rua Américo de Oliveira, nº 510, bairro Gurigica.

XV - Centro de Educação Infantil "Lidia Rocha Feitosa", localizado à Escadaria Zina Alvarenga, s/nº, bairro Jesus de Nazareth.

XVI - Centro de Educação Infantil "Luiz Carlos Grecco", localizado à Ladeira Manoel Mindella, s/nº, bairro Ilha de Santa Maria.

XVII - Centro de Educação Infantil "Luiza Pereira Muniz Corrêa", localizado à Av. Santo Antônio - Complexo Sócio Cultural, bairro Mário Cypreste.

XVIII - Centro de Educação Infantil "Magnólia Dias Miranda Cunha", localizado à Rua Caboré, nº 02, bairro Ilha das Caieiras.

XIX - Centro de Educação Infantil "Maria Goretti Coutinho Cosme", localizado à Rua Lizandro Nicoletti, nº 199, Jucutuquara.

XX - Centro de Educação Infantil "Maria Nazareth Menegueli", localizado à Rua Emílio Ferreira da Silva, s/nº, bairro Andorinhas.

XXI - Centro de Educação Infantil "Nelcy da Silva Braga", localizado à Praça Cel. Bráulio Dórea, nº 97, bairro Maruípe.

XXII - Centro de Educação Infantil "Ocarlina Nunes Andrade", localizado à Rua Manoel Marques, s/nº, bairro São Cristóvão.

XXIII - Centro de Educação Infantil "Odila Simões", localizado à Rua São João, nº 639, Fundos, bairro Santa Tereza.

XXIV - Centro de Educação Infantil "Pêdra Sant'Ana Rodrigues", localizado à Rua Laury Tavares, nº 267, bairro Santa Marta.

XXV - Centro de Educação Infantil "Dr. Pedro Feu Rosa", localizado à Rua Dr. Aloísio Menezes, nº 347, bairro da Penha.

XXVI - Centro de Educação Infantil "Reinaldo Ridolfi", localizado à Rua Cristo Rei, s/nº, bairro Maria Ortiz.

XXVII - Centro de Educação Infantil "Robson José Nassur Peixoto", localizado no Morro do Cruzeiro, Escadaria Ilma de Deus, bairro Forte São João.

XXVIII - Centro de Educação Infantil "Rosária Lyrio Espírito Santo", localizado à Escadaria Jaime Figueira, nº 13, Morro Fonte Grande - Centro.

XXIX - Centro de Educação Infantil "Rosemary Souza Melo", localizado no Conjunto Residencial Atlântica Ville, bairro Jardim Camburi.

XXX - Centro de Educação Infantil "Rubens Duarte de Albuquerque", localizado à Rua Carlos Bonissi, 62, bairro Itararé.

XXXI - Centro de Educação Infantil "Sinclair Phillips", localizado à Rua João Meira Júnior, s/nº, esquina com a Escadaria Abelardo de Oliveira, bairro Caratoíra.

XXXII - Centro de Educação Infantil "Terezinha Vasconcellos Salvador", localizado à Rua Ormando Aguiar, s/nº, Morro do Romão, bairro Romão.

XXXIII - Centro de Educação Infantil "Dr. Thomaz Thomasi", localizado à Rua José Daniel Nunes, s/nº, bairro Joana D'Arc.

XXXIV - Centro de Educação Infantil "Valdívia da Penha Antunes Rodrigues", localizado à Rua Gastão Pache de Faria, nº 307, bairro Santos Dumont.

XXXV - Centro de Educação Infantil "Virgílio Milanez", localizado à Rua Pe. Emílio Mioti, nº 176, bairro Bela Vista.

XXXVI - Centro de Educação Infantil "Yolanda Lucas da Silva", localizado à Rua dos Canoeiros, s/nº, bairro Inhanguetá.

Art. 2º - Fica reconhecida como Unidade Integrada à rede municipal de ensino, o Parque Infantil "Darcy Vargas", localizado à Rua Serafim Derenze, s/nº, Santo Antonio, criada pelo Decreto nº 1.561, de 04.02.54, ratificado pela Portaria E nº 1875, de 02.02.83, funcionando em regime de comodato com o Município de Vitória.

Art. 3º - Ficam criados na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, 37 (trinta e sete) cargos de provimento em comissão, padrão CC-4, de Diretor de Centro de Educação Infantil, junto ao Departamento de Pré-Escola, para atendimento às Unidades referidas nos Artigos 1º e 2º da presente Lei.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e, em especial, o Art. 1º da lei nº 3.329, de 27.05.86 e a Lei nº 2.943, de 07.05.82.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Lei nº 3 905 - fls. 06

Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, em 01 de fevereiro de 1993.

Paulo Cesar Hartung Gomes
Prefeito Municipal

Ref.Proc. 002.581/93
ccmt.

ANEXO G – CRÔNICA “O PORTO DE MINHA INFÂNCIA” (Rubem Braga)

Minha cidade, Cachoeiro de Itapemirim, tem uma origem fluvial. Os colonizadores que subiam o rio em canoas lutando com os índios, encontraram ali, a umas sete léguas do mar, um outro embaraço ao seu avanço: um “encachoeirado” ou “cachoeiro” que impedia a navegação. Para continuar era preciso carregar as embarcações por terra até em cima. E mesmo isso não valia muito a pena, porque, dali para frente, volta e meia iriam encontrar outras pedras e corredeiras para atrapalhar.

Há outra cidade no Espírito Santo que também se chamou Cachoeiro, pelo mesmo motivo: ali terminava a navegação do rio Santa Maria. Assim nasceu Porto do Cachoeiro, depois Porto do Cachoeiro de Santa Leopoldina em homenagem a uma das princesas; hoje é apenas Santa Leopoldina.

Mas voltemos a Itapemirim; junto à barra do rio, do lado direito, ainda se ergue o belo sobradão do porto. Não promete durar muito: se não for logo restaurado e receber um destino diferente – escola, centro de artesanato, turismo, clube, colônia de férias, albergue, qualquer coisa- não demora a desabar. Foi nesse porto que pensei, quando me pediram uma crônica sobre um porto qualquer. Mas como um porto marítimo entre O Rio e Vitória; o que me interessa, como me interessava na infância, era a navegação entre a Barra e Cachoeiro de Itapemirim.

Houve um capitão Deslandes, que hoje é nome de rua importante de Cachoeiro. Nascido em Paranaguá, lutou na guerra do Paraguai e depois se mudou para o Espírito Santo; para Vitória, a princípio, depois para Itapemirim. Ali exerceu suas profissões, que eram duas: fotógrafo e dentista. Esse homem habilidoso requereu e conseguiu, em 1872, concessão para explorar a navegação a vapor do rio Itapemirim. A 3 de abril de 1876 inaugurou-se a linha. O barco levava umas oito horas para descer o rio, e dez a doze para subir. Chegou a haver seis vapores nesse serviço, além de uma barca de passageiros. As informações que tenho, de cronistas locais, nem sempre combinam muito bem, a não ser numa coisa: navegar no Itapemirim sempre foi trabalho complicado e inseguro, principalmente na época da seca, quando havia encalhes aborrecidos. Às vezes a navegação ficava impossível durante meses, o que devia destrambelhar as finanças da empresa. Houve algumas transferências de contratos, coisas aborrecidas que não vou historiar. Uma publicação de 1920, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ainda dizia: “Durante as águas é grande o número de embarcações a vapor, gasolina, vela e remos que auxiliam os transportes entre

Cachoeiro e Barra de Itapemirim numa distância de 42 km...” Era mais do que contava, em maus versos, em 1885, o padre Antunes Siqueira:

... Nele cruzam em fluvial carreira
Dois vapores muito regularmente.
Vão de Itapemirim a Caxoeira.
Quando das águas lhes permite a enchente,
Dali voltam em viagem prazenteira
Conduzindo carga e muita gente.

No princípio deste século o vaporzinho *São Luís,* de Soares & Irmão, era a principal ligação entre Cachoeiro e a Barra. Vejo-o numa foto de 1932, e me lembra da única vez em que o vi pessoalmente. Eu devia ter oito anos, e o achei fascinante. Um senhor com ares superiores dizia que a viagem era muito perigosa; o barco podia encalhar ou arrebentar-se. Uma vez ele bateu num galho em que havia uma casa de marimbondos e estes atacaram os passageiros. De outra vez foi pior: quando o vaporzinho passava sob uma árvore da margem esquerda, caiu nele uma cobra.

- Venenosa? perguntou alguém.

- Claro! Afirmou ele, como se considerasse indigno de sua pessoa ter feito referência a uma cobra que não fosse venenosa.

- E aí, o que houve? Perguntou ainda outra pessoa.

E ele com ar irritado:

- O que houve, o que houve? Ora, cai uma cobra venenosa dentro de um barco, e você quer saber o que houve, o que houve?

Nesse momento, o vaporzinho apitou para partir, e nunca ficamos sabendo, afinal de contas, o que houve.

Lembro-me de que uma vez meu pai viajou no vaporzinho. Eu disse que queria ir, mas alguém disse que quem iria era meu irmão mais velho, e eu teria de esperar a minha vez. Era razoável. Mas o diabo é que ainda havia outros dois irmãos mais velhos para ir antes de mim! Foi a essa altura que inventaram a estrada de fero, que depois arrancaram para substituir pela estrada de rodagem- e adeus *São Luis,* adeus para sempre, vaporzinho *São Luís* das primeiras de minhas grandes navegações que nunca houve.

ANEXO H – CRÔNICA “NÃO TEM” (Rubem Braga)

O Rio de Janeiro é hoje a cidade do “não tem”, do “já fechou” e do “não pode ser”. Não pensem que eu seja um desses cidadãos que se lamentam à toa. Até que não. Quando não há pão, como broa, se não há broa posso comer, segundo o conselho de Maria Antonieta, brioches; ou me arranjo com um biscoito qualquer ou um doce. Muitas vezes pela manhã tenho tomado o meu café com banana; e várias vezes café com café mesmo, sem mastigo nem leite. Quando falta guaraná no botequim, peço água tônica; se não tem, peço mineral, ou água de torneira ou cerveja – e nesse andar até cachaça já tomei.

Está visto que houve a guerra, afundaram navios e fizeram outras barbaridades. Não é disso que me queixo. Queixo-me é de que a guerra continue. É uma guerra de nervos, atacando o estômago e o bolso, duas partes do corpo humano em que os nervos são particularmente sensíveis. E não respeitam setor nenhum. Vejam o caso do cafezinho, por exemplo. Antes de mais nada, é preciso descobrir onde há um café aberto. Às vezes não se encontra. Os cafés abrem cada vez mais tarde e fecham cada vez mais cedo – e ainda por cima muitas vezes fecham as portas uma vez por semana. Mas achamos um café aberto e pedimos um café. “Não tem.” Não tem porque a casa está cheia e o dono resolveu que hoje só se pode vender média, embora sem leite, mas com pão e manteiga ou com doce infame. – a mil e quatrocentos ou mil e seiscentos. Ou então não há café de espécie alguma, pois só se serve de cerveja para cima. Quando há café, ele está cada vez mais aguado e mais ardido. Mas o grande golpe é por toalha na mesa – a solene toalha que quer dizer que o infame cafezinho não pode ser servido neste importante estabelecimento.

O que se deseja, está visto, é aumentar o preço do café, para aumentarem-se os lucros. Provisoriamente o que se faz é aumentar o lucro em outras coisas – ou aguando o café, o péssimo café que se toma no Rio. Há três dias há pão em minha casa – pão com uma boa porcentagem de trigo, até gostoso. Há muito não havia – ou não havia nada ou havia uns pãezinhos de milho que não pareciam vir da padaria, mas da cerâmica. Que foi que houve? Que providência tomou o governo? Isso: aumentou o preço. E como aumentou o preço parece que chegou trigo de avião, porque o que não havia passou a haver imediatamente e como por milagre. Não me consta que alguém tenha sido preso por causa disso. Para o milagre da multiplicação dos pães bastou a multiplicação dos lucros, dos distintos moinhos dos trustes e das honradas padarias.

Se o governo não prende ninguém, o remédio é a ação direta. A gente entra num café com alguma coisa embrulhada num *Jornal do Commercio* – e pede um café, “Não tem”. Descobre-se a metralhadora de mão e argumenta-se com delicadeza:

- Deve ter, nossa amizade. Os submarinos não afundaram os nossos cafezais. Eu sou um cidadão brasileiro, tenho duzentos réis no bolso e desejo tomar um café decente – agora, e aqui.

Eis a humilde sugestão que apresento ao público e à Associação Comercial, de acordo com a Carta Econômica de Teresópolis, a Carta de Paz Social, a Teoria do Desenvolvimento Pacífico, a Encíclica *Rerum Novarum* e outros documentos positivamente contra o freguês.

ANEXO I - CRÔNICA “A PRIMEIRA MULHER DO NUNES” (Rubem Braga)

Hoje, pela volta do meio-dia, fui tomar um táxi naquele ponto da Praça Serzedelo Correia, em Copacabana. Quando me aproximava do ponto notei uma senhora que estava sentada em um banco, voltada para o jardim; nas extremidades do banco estavam sentados dois choferes, mas voltados em posição contraria, de frente para o restaurante da esquina. Enquanto caminhava em direção a um carro, reparei, de relance, na senhora. Era bonita e tinha ar de estrangeira; vestia-se com muita simplicidade, mas seu vestido era de um linho bom e as sandálias cor de carne me pareceram finas. De longe podia parecer amiga de um dos motoristas; de perto, apesar da simplicidade de seu vestido, sentia-se que nada tinha a ver com nenhum dos dois. Só o fato de ter sentado naquele banco já parecia indicar tratar-se de uma estrangeira, e não sei por que me veio a ideia de que era uma senhora que nunca viveu no Rio, talvez estivesse em seu primeiro dia de Rio de Janeiro, entretida em ver as árvores, o movimento da praça, as crianças que brincavam, as babás que empurravam carrinhos. Pode parecer exagero que eu tenha sentido isso tudo de relance, mas a impressão que tive é que ela tinha a pele e cabelos muito bem tratados para não ser uma senhora rica ou pelo menos de certa posição, deu-me a impressão de estar fruindo um certo prazer em estar ali, naquele ambiente popular, olhando as pessoas com um ar simpático e vagamente divertido; foi o que me pareceu no rápido instante em que nossos olhares se encontraram.

Como o primeiro chofer da fila alegasse que preferia um passageiro para o centro, pois estava na hora de seu almoço, e os dois carros seguintes não tivessem nenhum chofer aparente, caminhei um pouco para tomar o que estava em quarto lugar. Tive a impressão de que a senhora se voltara para me olhar. Quando tomei o carro e fiquei novamente de frente para ela, e enquanto eu murmurava para o chofer o meu rumo – Ipanema – notei que ela desviava o olhar; o carro andara apenas alguns metros e, tomado de um pressentimento, eu disse ao chofer que parasse um instante. Ele obedeceu. Olhei para a senhora, mas ela havia voltado completamente a cabeça. Mandei tocar, mas enquanto o velho táxi rolava lentamente ao longo da praia eu fui possuído pela certeza súbita e insistente de que acabara de ver a primeira mulher do Nunes.

– Você precisa conhecer a primeira mulher do Nunes – me disse uma vez um amigo.

– Você precisa conhecer a primeira mulher do Nunes – me disse outra vez outro amigo.

Isso aconteceu há alguns anos, em São Paulo, durante os poucos meses em que trabalhei com o Nunes. Eu conhecera sua segunda mulher, uma morena bonitinha, suave, quieta – pois ele me convidara duas vezes a jantar em sua casa. Nunca me falara de sua primeira mulher, nem sequer de seu primeiro casamento. O Nunes era pessoa de certo destaque em sua profissão e afinal de contas um homem agradável, embora não brilhante; notei, entretanto, que sempre que alguém me falava dele era inevitável uma referência à sua primeira mulher.

Um casal meu amigo, que costumava passar os fins de semana em uma fazenda, convidou-me certa vez a ir com eles e mais um pequeno grupo. Aceitei, mas no sábado fui obrigado a telefonar dizendo que não podia ir. Segunda-feira, o amigo que me convidara me disse:

– Foi pena você não ir. Pegamos um tempo ótimo e o grupo estava divertido. Quem perguntou muito por você foi a Marissa.

– Quem?

– A primeira mulher do Nunes.

– Mas eu não conheço …

-Sei, mas eu havia dito a ela que você ia. Ela estava muito interessada em conhecer você.

A essa altura eu já sabia várias coisas a respeito da primeira mulher do Nunes; que era linda, inteligente, muito interessante, um pouco estranha, judia italiana, rica, tinha cabelos castanho-claros e olhos verdes e uma pele maravilhosa – “parece que está sempre fresquinha, saindo do banho”, segundo a descrição que eu ouvira.

Quando dei de mim eu estava, de maneira mais ingênua, mais tola, mais veemente, apaixonado pela primeira mulher do Nunes. Devo dizer que nessa ocasião eu emergia de um caso sentimental arrasador – um caso que mais de uma vez chegou ao drama e beirou a tragédia e em que eu mesmo, provavelmente, mais de uma vez, passei os limites do ridículo. Eu vivia sentimentalmente uma hora parda, vazia, feita de tédio e remorso; a lembrança da história que passara me doía um pouco e me amargava muito. Além disso minha situação não era boa; alguns amigos achavam – e um teve a

franqueza de me dizer isso, quando bêbado – que eu estava decadente em minha profissão. Outros diziam que eu estava bebendo demais. Enfim, tempos ruins, de moral baixa e ainda por cima de pouco dinheiro e pequenas dívidas mortificantes. Naturalmente eu me distraía com uma ou outra historieta de amor, mas saía de cada uma ainda mais entediado. A imagem da primeira mulher do Nunes começou a aparecer-me como a última esperança, a única estrela a brilhar na minha frente. Esse sentimento era mais ou menos inconsciente, mas tomei consciência aguda dele quando soube que ela ganhara uma bolsa esplêndida para passar seis meses nos Estados Unidos. Senti-me como que roubado, traído pelo governo norte-americano. Mas a notícia veio com um convite – para o jantar de despedida da primeira mulher do Nunes.

Isso aconteceu há quatro ou cinco anos. Mudei-me de São Paulo, fiz algumas viagens, resolvi parar mesmo no Rio – e naturalmente me aconteceram coisas. Nunca mais vi o Nunes. Aliás, nos últimos tempos de nossas relações, eu me distanciara dele por um absurdo constrangimento, o pudor pueril do que ele pudesse pensar no dia em que soubesse que entre mim e a sua primeira mulher… Na realidade nunca houve nada entre nós dois; nunca sequer nos avistamos. Uma banal gripe me impediu de ir ao jantar de despedida; depois eu soube que sua bolsa fora prorrogada, depois ouvi alguém dizer que a encontrara em Paris – enfim, a primeira mulher do Nunes ficou sendo um mito, uma estrela perdida para sempre em remotos horizontes e que jamais cheguei a avistar.

Talvez fosse mesmo ela que estivesse pousada hoje, pelo meio-dia, na Praça Serzedelo Correia, simples, linda e tranquila. Assim era a imagem que eu fazia dela; e tive a impressão de que seu rápido olhar vagamente cordial e vagamente irônico tentava me dizer alguma coisa, talvez contivesse uma espantosa e cruel mensagem: “eu sei quem é você; eu sou Marissa, a primeira mulher do Nunes; mas nosso destino é não nos conhecermos jamais…”

ANEXO J – CRÔNICA “HISTÓRIAS DE ZIG” (Rubem Braga)

Um dia, antes do remate de meus dias, ainda jogarei fora esta máquina de escrever e, pegando uma velha pena de pato, me porei a narrar a crônica dos Braga. Terei então de abrir todo um livro e contar as façanhas de um deles que durou apenas 11 anos, e se chamava Zig.

Zig - ora direis - não parece nome de gente, mas de cachorro. E direis muito bem, porque Zig era cachorro mesmo. Se em todo o Cachoeiro era conhecido por Zig Braga, isso apenas mostra como se identificou com o espírito da Casa em que nasceu, viveu, mordeu, latiu, abanou o rabo e morreu.

Teve, no seu canto de varanda, alguns predecessores ilustres, dos quais só recordo Sizino, cujos latidos atravessam minha infância, e o ignóbil Valente; que encheu de desgosto meu tio Trajano. Não sei onde Valente ganhou esse belo nome; deve ter sido literatura de algum Braga, pois hei de confessar que só o vi valente no comer angu. E só aceitava angu pelas mãos de minha mãe.

Um dia, tio Trajano veio do sítio ... Minto! Foi tio Maneco. Tio Maneco veio do sítio e, conversando com meu pai na varanda, não tirava o olho do cachorro. Falou-se da safra, das dificuldades da lavoura.

- Ó Chico, esse cachorro é veadeiro.

Meu pai achava que não; mas, para encurtar conversa, quando tio Maneco montou sua besta, levou o Valente atrás de si com a coleira presa a uma cordinha. O sítio não tinha três léguas lá de casa. Dias depois meu tio levou a cachorrada para o mato, e Valente no meio. Não sei se matou alguma coisa; sei apenas que Valente sumiu. Foi. a história que tio Maneco contou indignado a primeira que vez voltou no Cachoeiro; o cachorro não aparecera em parte alguma, devia ter morrido ...

- Sem-vergonhão!

Acabara de ver o Valente que, deitado na varanda, ouvia a conversa e o mirava com um olho só.

Nesse ponto, e só nele, era Valente um bom Braga, que de seu natural não é povo caçador; menos eu, que ando por este mundo a caçar ventos e melancolias.

Houve, certamente, lá em casa, outros cães. Mas vamos logo ao Zig, o maior, deles, não apenas pelo seu tamanho como pelo seu espírito. Sizino é uma lembrança vaga, do tempo de Quinca Cigano e da negra Iria, que cantava O *Crime da Caixa-d'Água* e *No Mar Desta Vida,* em cujo mar afirmava encontrar às vezes "alguns escolhos", e eu tinha a impressão de que "escolhos" eram uns peixes ferozes piores que tubarão.
Ao meu pai chamavam de coronel, e não o era; a mim muitos me chamam de capitão, e não sou nada. Mas isso mostra que não somos de todo infensos ao militarismo, de maneira que não há como explicar o profundo ódio que o nosso bom cachorro Zig votava aos soldados em geral. A tese aceita em família é que devia ter havido, na primeira infância de Zig, algum soldado que lhe deu um pontapé. Haveria de ser um mau elemento das forças armadas da Nação, pois é forçoso reconhecer que mesmo nas forças armadas há maus elementos, e não apenas entre as praças de pré como mesmo entre os mais altos ... mas isto aqui, meus caros, é uma crônica de reminiscências canino-familiares e nada tem a ver com a política.

Deve ter sido um soldado qualquer, ou mesmo um carteiro. A verdade é que Zig era capaz de abanar o rabo perante qualquer paisano que lhe parecesse simpático (poucos, aliás lhe pareciam) mas a farda lhe despertava os piores instintos. O carteiro de nossa rua acabou entregando as cartas na casa de tia Meca. Volta e meia tínhamos uma "questão militar" a resolver, por culpa de Zig.

Tão arrebatado na vida pública, Zig era, entretanto, um anjo do lar. Ainda pequeno tomou-se de amizade por uma gata, e era coisa de elevar o coração humano ver como aqueles dois bichos dormiam juntos, encostados um ao outro. Um dia, entretanto, a gata compareceu com cinco mimosos gatinhos, o que surpreendeu profundamente Zig.

Ficou muito aborrecido, mas não desprezou a velha amiga e continuou a dormir a seu lado. Os gatinhos então começaram a subir pelo corpo de Zig, a miar interminavelmente. Um dia pela manhã, não aguentando mais, Zig segurou com a boca um dos gatinhos e sumiu com ele. Voltou pouco depois, e diante da mãe espavorida abocanhou pelo dorso outro bichinho e sumiu novamente. Apesar de todos os protestos da gata, fez isso com todas as crias. Voltou ainda, latiu um pouco e depois saiu na direção da cozinha. A gata seguiu-o, a miar desesperada. Zig subiu o morro,

ela foi atrás. Em um buraco, lá no alto, junto ao cajueiro estavam os cinco bichos, vivos e intactos. A mãe deixou-se ficar com eles e Zig voltou para dormitar no seu canto.

Estava no maior sossego quando a gata apareceu novamente, com todas as crias atrás. Deitou-se ao lado de Zig, e novamente os bichinhos começaram a passear pelo seu corpo.

Um abuso inominável. Zig ficou horrivelmente aborrecido, e suspirava de cortar o coração, enquanto os gatinhos lhe miavam pelas orelhas. Subitamente abocanhou um dos bichos e sumiu com ele, desta vez em disparada. Em menos de cinco minutos havia feito outra vez a mudança, correndo como um desesperado morro abaixo e morro acima. Mas as mulheres são teimosas, e quando descobrem o quanto é fraco e mole um coração de Braga começam a abusar. O diabo da gata voltou ainda cinicamente com toda a sua detestável filharada. Previmos que desta vez Zig ia perder a paciência. O que fez, simplesmente, foi se conformar, embora desde então esfriasse de modo sensível sua amizade pela gata.

Mas não pensem, por favor, que Zig fosse um desses cães exemplares que frequentam as páginas de *Seleções,* somente capazes de ações nobres e sentimentos elevados, cães aos quais só falta falar para citarem Abraham Lincoln, e talvez Emerson. Se eu afirmasse isso, algumas dezenas de leitores de Cachoeiro de Itapemirim rasgariam o jornal e me escreveriam cartas indignadas, a começar pelo Dr. Lofego, a quem Zig mordeu ignominiosamente, para vergonha e pesar do resto da família Braga.
De vez em quando aparecia lá em casa algum sujeito furioso a se queixar de Zig.

Assisti a duas dessas cenas: o mordido lá embaixo, no caramanchão, a vociferar, e minha mãe cá em cima, na varanda, a abrandá-lo. Minha mãe mandava subir o homem e providenciava o curativo necessário. Mas se a vítima passava além da narrativa concreta dos fatos e começava a .insultar Zig, ela ficava triste: "Coitadinho, ele tão bonzinho ... é um cachorro muito bonzinho." O homem não concordava e ia-se embora ainda praguejando. O comentário de mamãe era invariável: "Ora, também ... Alguma coisa ele deve ter feito ao cachorrinho. Ele não morde ninguém ... “.

"Cachorrinho" deve ser considerado um excesso de ternura, pois Zig era, sem o mínimo intuito de ofensa, mas apenas por amor à verdade, um cachorrão. E a verdade é que mordeu um número maior de pessoas que o necessário para manter a ordem em

Cachoeiro de Itapemirim. Evitávamos, por isso, que ele saisse muito à rua, e o bom cachorro (sim, no fundo era uma boa alma) gostava de ficar em casa; mas se alguém saía ele tratava de ir atrás.
Contam que uma de minhas irmãs perdeu o namorado por causa da constante e apavorante companhia de Zig.
Quanto à minha mãe ela sempre teve o cuidado de mandar prender o cachorro domingo pela manhã, quando ia à missa. Às vezes, entretanto, acontecia que o bicho escapava; então descia a escada velozmente atrás das pegadas de minha mãe. Sempre de focinho no chão, lá ia ele para cima; depois quebrava à direita e atravessava a Ponte Municipal. Do lado Norte trotava outra vez para baixo e em menos de quinze minutos estava entrando na igreja apinhada de gente. Atravessava aquele povo todo até chegar diante do altar-mor, onde oito ou dez velhinhas recebiam, ajoelhadas, a Santa Comunhão.

Zig se atrapalhava um pouco - e ia cheirando, uma por uma, aquelas velhinhas todas, até acertar com a sua dona. Mais de uma vez o padre recuou indignado, mais de uma vez uma daquelas boas velhinhas trincou a hóstia, gritou ou saiu a correr assustada, como se o nosso bom cão que fuçava, com seu enorme focinho úmido, fosse o próprio Cão de fauces a arder.

Mas que alegria de Zig quando encontrava, afinal, a sua dona! Latia e abanava o rabo de puro contentamento, e não a deixava mais. Era um quadro comovente, embora irritasse, para dizer a verdade, a muitos fiéis. Que tinham lá suas razões, mas nem por isso ninguém me convence de que não fossem criaturas no fundo egoístas, mais interessadas em salvar suas próprias e mesquinhas almas do que em qualquer outra coisa.

Hoje minha mãe já não faz a longa e penosa caminhada, sob o sol de Cachoeiro, para ir ao lado de lá do ria assistir à missa. Atravessou a ponte todo domingo durante muitas e muitas dezenas de anos, e está velha e cansada. Não me admiraria saber que Deus, não recebendo mais sua visita, mande às vezes, por consideração, um santo qualquer, talvez Francisco de Assis, fazer-lhe uma visitinha do lado de cá em sua velha casa verde; nem que o Santo, antes de voltar, dê uma chegada ao quintal para se demorar um pouco sob o velho pé de fruta-pão onde enterramos Zig.

ANEXO K- CRÔNICA “O CAJUEIRO” (Rubem Braga)

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito mais tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas; lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera; mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em fins de setembro. Estava carregado de flores.

ANEXO L- CRÔNICA “MAR” (Rubem Braga)

A primeira vez que eu vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar. No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar: o mar mesmo, a maré, que é menor que o mar, e a marola, que é menor que a maré. Logo a gente fazia ideia de um lago enorme e duas lagoas. Mas o menino explicava que não. O mar entrava pela maré e a maré entrava pela marola. A marola vinha e voltava. A maré enchia e vazava. O mar às vezes tinha espuma e às vezes não tinha. Isso perturbava ainda mais a imagem. Três lagoas mexendo, esvaziando e enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado,azul,comventos.

Fomos ver o mar. Era de manhã, fazia sol. De repente houve um grito: o mar! Era qualquer coisa de largo, de inesperado. Estava bem verde perto da terra, e mais longe estava azul. Nós todos gritamos, numa gritaria infernal, e saímos correndo para o lado do mar. As ondas batiam nas pedras e jogavam espuma que brilhava ao sol. Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho. Ficamos ali parados, com a respiração apressada,vendoomar...

Depois o mar entrou na minha infância e tomou conta de uma adolescência toda, com seu cheiro bom, os seus ventos, suas chuvas, seus peixes, seu barulho, sua grande e espantosa beleza. Um menino de calças curtas, pernas queimadas pelo sol, cabelos cheios de sal, chapéu de palha. Um menino que pescava e que passava horas e horas dentro da canoa, longe da terra, atrás de uma bobagem qualquer - como aquela cianea de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou sua mão... Um rapaz de 14 ou 15 anos que nas noites de lua cheia, quando a maré baixa e descobre tudo e a praia é imensa, ia na praia sentar numa canoa, entrar numa roda, amar perdidamente, eternamente, alguém que passava pelo areal branco e dava boa noite... Que andava longas horas pela praia infinita para catar conchas e búzios crespos e conversava com os pescadores que consertavam as redes. Um menino que levava na canoa um pedaço de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas que não sabia dizer – que ainda não sabe dizer.

Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, mar dos pobres pescadores maratimbas, mar das cantigas do Catambá, mar das festas, mar terrível daquela morte que nos assustou, mar das tempestades de repente, mar do alto e mar da praia, mar de pedra e

mar do mangue... A primeira vez que saí sozinho numa canoa parecia ter montado num cavalo bravo e bom, senti força e perigo, senti orgulho de embicar numa onda um segundo antes da arrebentação. A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do "arrieiro" me puxava para fora, não gritei nem fiz gestos de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo. Mar suave e oleoso, lambendo o batelão. Mar dos peixes estranhos, mar virando a canoa, mar das pescarias noturnas de camarão para isca. Mal diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo sem sentido, de lirismo, de energia; grande perigoso mar fabricando um homem...

Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa que aprendeu contigo. Este homem tem andado por aí, ora aflito, ora chateado, dispersivo, fraco, sem paciência, mais corajoso que audacioso, incapaz de ficar parado e incapaz de fazer qualquer coisa, gastando-se como se gasta um cigarro. Este homem esqueceu muita coisa, mas há muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu, que ficou obscura e forte, dentro dele, no seu peito. Mar, este homem pode ser um mau filho, mas ele é teu filho, é um dos teus, e ainda pode comparecer diante de ti gritando, sem glória, mas sem remorso, como naquela manhã em que ficamos parados, respirando depressa, perante as desses em grandes ondas que arrebentavam - um punhado de meninos vendo pela primeira vez no mar...

ANEXO M- CRÔNICA “RECADO AO SENHOR 903” (Rubem Braga)

Vizinho –

Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal – devia ser meia-noite – e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão. O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor teria ainda ao seu lado a Lei e a Polícia. Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita; pois como não sei o seu nome nem o senhor sabe o meu, ficamos reduzidos a ser dois números, dois números empilhados entre dezenas de outros. Eu, 1003, me limito a Leste pelo 1005, a Oeste pelo 1001, ao Sul pelo Oceano Atlântico, ao Norte pelo 1004, ao alto pelo 1103 e embaixo pelo 903 – que é o senhor. Todos esses números são comportados e silenciosos; apenas eu e o Oceano Atlântico fazemos algum ruído e funcionamos fora dos horários civis; nós dois apenas nos agitamos e bramimos ao sabor da maré, dos ventos e da lua. Prometo sinceramente adotar, depois das 22 horas, de hoje em diante, um comportamento de manso lago azul. Prometo. Quem vier à minha casa (perdão, ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o 903 precisa repousar das 22 às 7 pois às 8:15 deve deixar o 783 para tomar o 109 que o levará até o 527 de outra rua, onde ele trabalha na sala 305. Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número não incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus algarismos. Peço-lhe desculpas – e prometo silêncio. Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: “Vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou.” E o outro respondesse: “Entra, vizinho, e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e a cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela”. E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoando canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz.