



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Éliton Clayton Rufino Seára

A prática docente da Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil

Florianópolis

2021

Élton Clayton Rufino Seára

A prática docente da Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Reinaldo Matias Fleuri, Dr.

Coorientadora: Prof.^a Marynelma Camargo Garanhani, Dra.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra

Seára, Éliton Clayton Rufino

A prática docente da Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil / Éliton Clayton Rufino Seára ; orientador, Reinaldo Matias Fleuri, coorientadora, Marynelma Camargo Garanhani, 2021.

187 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ciências Humanas. 2. Prática docente. 3. Educação Física. 4. Educação Infantil. 5. Cotidiano e Rotinas. I. Fleuri, Reinaldo Matias. II. Garanhani, Marynelma Camargo. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

Élton Clayton Rufino Seára

A prática docente da Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Altino José Martins Filho, Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina | Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof.(a) Lorena de Fatima Nadolny, Dr.(a)

Prefeitura Municipal de Curitiba

Prof.(a) Márcia Buss Simão, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Juliano Silveira, Dr. (suplente)

Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Marcos Rafael Tonietto, Dr. (suplente)

Universidade Federal do Paraná

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em ciências humanas.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Reinaldo Matias Fleuri, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado à minha maravilhosa família, às crianças do mundo e, principalmente do meu CEI, que fazem parte da minha vida docente e que são o significado deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento tão incrível que nos transforma e nos faz melhor. O que falar daqueles que estiveram ao meu lado nestes momentos tão importantes que vivi desde 2016.

E para iniciar os agradecimentos, agradeço ao ensino público e de qualidade que as Universidades Federais proporcionam às pessoas, e em especial à UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e o PPGICH (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas). Ainda, agradeço aos programas sociais criados para que pessoas pobres pudessem ter acesso às universidades em graduações e pós-graduações

À minha esposa, Eleane Zago, que torceu, apoiou-me, estressou-se comigo, mas que nunca largou minhas mãos, agradeço imensamente o seu amor e sua torcida. Minha mãe, dona Eva Rufino, que sempre torceu por seus filhos e, desde as seletivas do doutorado, estava lá vibrando e querendo minha aprovação: gratidão, minha mãe, você é uma super guerreira. Ao meu pai, seu Enio Seára, que sempre apoiou e demonstrou orgulho pelos meus feitos, valeu, pai. Meus manos, Everton e Eriton, irmãos incríveis que sabem muito bem como foi esse processo e sempre mantiveram suas energias positivas pra mim: **fratoj**.

Também, ainda de minha família, às minhas tias Deia e Monica (e suas famílias), que de várias maneiras me ajudaram ao longo de minha trajetória.

À toda família da minha esposa, que lá de Roraima, viram o processo de escrita acontecer quando eu ia visitá-los no lindo do norte do Brasil, agradeço a vocês: Dona Cici, seu Zazá, Emília, Edimilson e Anna, Ernesto e Tutu.

Ao meu querido e incrível amigo, professor Dr. Antonio Luis Fermino (Tony), agradeço por cada chamada de vídeo, cada conversa que me motivava e cada vez que fez acreditar no meu trabalho. À sua companheira, Thais, agradeço por sua energia e vibração positiva.

À família da minha afilhada Marianinha, a japinha do dindo, que sempre deu seu amor e energia e demonstrou orgulho (esse é meu dindo e essa é minha dinda). Essa família sempre torceu por mim em várias situações profissionais, desde o livro do “o meu amigo eu vou respeitar”, até das vezes que falava sobre minha tese pra eles: Maristela, Mario, Mariana, Mel (miiigoo), Monica, Luana, Dudu, Zé, seu Miguel e dona Preta.

Ao povo Guarani, principalmente aos Mbya de Biguaçu, agradeço à sabedoria (Arandu) e a tudo que me ensinaram.

Agradeço várias pessoas e grupos de pessoas que fazem parte desta construção e que me incentivaram a chegar até aqui: professora Maristela Fantin, professora Cristiana Tramonte Dina, Giovani de Lorenzi, Ana Paula Dagnoni, ao pessoal do Labomídia, ao pessoal do meu CEI, à Lilian Hosang (madrinha da Educação Física), ao pessoal da APAE de Itajaí, às queridas amigas, Ana Paula, Andreia e Talita, ao grupo Laboratório das Infâncias e, em especial, ao João (do galo), à turma de 2017 do programa, pois foram os que me acolheram e me ensinaram coisas de verdade e aos professores do PPGICH que fazem parte desta trajetória. Também não posso deixar de falar do meu querido amigo de profissão, Claudio, que me ajudou no processo da licença para os estudos junto à Secretaria de Educação, esta que também agradeço.

Ainda sobre estas várias pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra, cito aqui o meu parceiro de trabalho virtual, Danilo Benício (Jorginho, meu filho), Heitor Furtado, que sempre trocou ideias comigo, ao querido Eduardo Shinyashiki e sua esposa Dani, que contribuíram com meu desenvolvimento profissional, à professora Zilá, que me ajudou liberando meus dias de trabalho para fazer os seletivos, ao Devis Frainer, o professor Oliveira, à Taise e seu esposo e o pequeno Hector Baunilha.

Deixo um tipo de agradecimento diferente aqui: ao Igor Guimarães (Iguinho Bariloche). Este humorista alegrou muitas tarde e noites minhas, por meio de seus vídeos, lives e trocas de mensagens no instagram. Sua música, “a gente quer tudo na vida, a gente quer tudo de bom, mais que alegria estar aqui para cantar esta canção”, foi minha companheira para deixar meus momentos de tédio mais divertidos: valeu, Iguinho (um limããããã).

Sobre aqueles que estão ligados diretamente à minha pesquisa e que me acompanharam neste processo árduo no qual passei por mais de 5 anos, agradeço de coração ao meu orientador, professor Fleuri sempre esteve comigo me apoiando e me incentivando, a este querido ser humano, meu muito obrigado. Agradeço, também, minha querida coorientadora, professora Marynelma Garanhan, por todo seu apoio, meu muito obrigado. Aos professores que aceitaram participar como interlocutores desta aventura, obrigado pela paciência e grande ajuda para compreender aquilo que eu buscava saber.

Aos professores que contribuíram na qualificação, professora Márcia, Alexandre e Santiago, agradeço as contribuições. À banca que contribuiu imensamente para o aprimoramento desta tese: professora Márcia Simão, Altino Martins Filho, Lorena Nadolny, Juliano Silveira e Marcos Rafael, agradeço do fundo do meu coração.

Agradeço, também, à Mari, pelas revisões que contribuíram com o melhoramento desta tese.

Aos seguidores da minha página no Facebook, Instagram e YouTube, estes que acreditam no meu trabalho e me impulsionam a ser um professor melhor a cada dia

Deixo aqui, neste final, um espaço dedicado às minhas crianças. Digo minhas crianças todas aquelas que passaram por mim nestes anos no qual atuo na Educação Infantil. Não vou citar nenhum nome, logicamente, mas todas, todas fazem parte dessa importante história que construí. Elas são o motivo de eu querer pesquisar este tema e, como diz meu querido professor Altino, fazer-me um professor Criancista: Gratidão do fundo do meu coração, meus/minhas pequenos/as.

Final do final. Agradeço por não ter votado em alguém que se diz presidente e que não acredita na ciência: pra bom entendedor, creio que tenha ficado entendido.

É fundamental que se questione mais sobre educação. Para isto, deve-se estar mais aberto, mais inquieto, mais vivo, mais poroso, mais ligado, refletindo sobre o cotidiano pedagógico e se perguntando sobre o seu futuro (KORCZAK, 1981, p. 4).

RESUMO

Esta tese objetivou analisar como os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil compreendem sua prática docente nos meandros das rotinas do cotidiano. Com base nos conceitos da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Educação Infantil e do Cotidiano e das Rotinas, foi realizada uma pesquisa tendo como instrumento entrevistas semiestruturadas do tipo fenomenológica junto a professores de educação infantil. Com o objetivo de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais, a análise temática foi escolhida como método de análise, pois sua premissa é identificar, analisar, interpretar e relatar os padrões (temas) a partir de dados. Foram escolhidos três professores que se enquadrassem em alguns critérios – tais como: professores(as) efetivos lotados em centros de educação infantil - CEIs; professores(as) que se efetivaram com carga de 40 horas semanais; professores(as) que, após terem concluído o estágio probatório, continuaram na educação infantil até o término da coleta de dados – para que pudessem dar mais vigor e densidade às questões e objetivos propostos para esta tese. Ao buscar na transcrição das entrevistas dos sujeitos interlocutores e, posteriormente, na geração de códigos iniciais (impressões, anotações), obteve-se na reunião destes códigos dois grandes temas de análise: 1) Descobrir a docência na/da Educação Infantil, no qual gerou dois subtemas e 2) A Educação Física nos meandros das rotinas do cotidiano: tensões e possibilidades, gerando quatro temas de análise. Os temas e subtemas mostram a importância da formação continuada para o entendimento dos professores das especificidades da Educação Infantil e ainda como estes descobrem a diferença entre esta etapa e a etapa do Ensino Fundamental e se descobrem como professores na/da Educação Infantil nas inúmeras relações com outros profissionais de sua própria instituição de trabalho e com outros colegas da área no compartilhar saberes. As análises evidenciam um processo de tensão no que diz respeito ao olhar dos professores de Educação Física para outros professores (agentes e professores/as de referência), no qual dilemas apresentados pelos interlocutores nos meandros das rotinas demonstram conflitos e disputas apontando discordâncias de pontos de vistas e percepções de ambas as partes sobre as práticas docentes. A participação nas rotinas de cuidado e educação e sua indissociabilidade é compreendida pelos professores como parte de suas práticas e como importantes para a construção dos vínculos com as crianças. Por fim, estes professores compreendem que a especificidade da Educação Física (o entendimento do corpo e movimento) pode contribuir para a construção de uma Educação Infantil ainda mais significativa.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Física. Educação Infantil. Cotidiano e Rotinas.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze how Physical Education teachers who work in Early Childhood Education understand their teaching practice in the intricacies of daily routines. Based on the concepts of Sociology of Childhood, Pedagogy of Early Childhood Education and Daily Life and Routines, a research was carried out using semi-structured interviews of the phenomenological type with teachers of early childhood education as an instrument. In order to achieve maximum clarity in the descriptions of social phenomena, thematic analysis was chosen as the method of analysis, as its premise is to identify, analyze, interpret and report patterns (themes) based on data. Three teachers were chosen who met some criteria – such as: effective teachers assigned to early childhood education centers - CEIs; teachers who worked with a workload of 40 hours per week; teachers who, after completing the probationary internship, continued in early childhood education until the end of data collection – so that they could give more vigor and density to the questions and objectives proposed for this thesis. When searching in the transcription of the interview subjects' interviews and, later, in the generation of initial codes (prints, annotations), two major themes of analysis were obtained from the meeting of these codes: 1) Discovering teaching in/from Early Childhood Education, in which generated two sub-themes and 2) Physical Education in the intricacies of everyday routines: tensions and possibilities, generating four themes for analysis. The themes and subthemes show the importance of continuing education for teachers' understanding of the specifics of Early Childhood Education and also how they discover the difference between this stage and the stage of Elementary Education and discover themselves as teachers in/of Early Childhood Education in the countless relationships with other professionals from their own work institution and with other colleagues in the area in sharing knowledge. The analyzes show a process of tension with regard to the look of Physical Education teachers towards other teachers (agents and teachers of reference), in which dilemmas presented by interlocutors in the intricacies of routines demonstrate conflicts and disputes pointing to disagreements on points of views and perceptions of both parties about teaching practices. Participation in care and education routines and their inseparability are understood by teachers as part of their practices and as important for the construction of bonds with children. Finally, these teachers understand that the specificity of Physical Education (the understanding of the body and movement) can contribute to the construction of an even more significant Early Childhood Education.

Keywords: Teaching practice. Physical Education. Early Childhood Education. Daily life and routines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do esquema da análise	82
Figura 2 - Cidade de Itajaí destacada no mapa de Santa Catarina.....	83
Figura 3 - Poema "O Lugar Comum"	50
Figura 4 - Mapa temático da análise.....	91
Figura 5 - Organização pedagógica do movimento na EI	157
Figura 6 - Orientações para cada eixo	159

LISTA DE QUADROS

quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações	25
quadro 2 - Levantamento de artigos científicos.....	25
quadro 3 - As seis fases da análise temática	81
quadro 4 - Perfis dos interlocutores da pesquisa	87
quadro 5 - CEI dos interlocutores da pesquisa	88
quadro 6 - Conteúdo programático de formação continuada de I3	105
quadro 7 - Conteúdo programático de formação continuada de I2	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIAS PARA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.1	OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM PARA ONDE VAMOS E BUSCAMOS IR....	16
1.2	VISITANDO AS PESQUISAS: APROXIMAÇÕES PARA O DEBATE.....	23
1.3	PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA: CHEGANDO À QUESTÃO NORTEADORA	41
1.4	OBJETIVOS	47
1.4.1	Objetivo geral	47
1.4.2	Objetivos específicos	47
2	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENTRECRUZAMENTO NECESSÁRIO.....	49
2.1	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: APONTAMENTOS CONCEITUAIS	49
2.1.1	As Culturas Infantis	52
2.2	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO O DIÁLOGO.....	62
2.3	COTIDIANO E ROTINAS: CONTEXTUALIZAÇÕES CONCEITUAIS	65
2.3.1	Cotidiano e Vida Cotidiana	65
2.4	ROTINAS: HISTÓRICO E CONCEITOS	68
2.5	O COTIDIANO E AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
2.6	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1	INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	79
3.2	CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CAMPO	82
3.2.1	O município de Itajaí.....	83
3.2.2	Contextualização histórica da inserção do(a) professor(a) de EF nos Centros de Educação Infantil.....	84
3.2.3	Critérios de escolha, caracterização dos interlocutores e produção de dados	85
4	A PRÁTICA DOCENTE DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS MEANDROS DAS ROTINAS DO COTIDIANO DA EI	89

4.1	GERANDO OS TEMAS DA ANÁLISE.....	90
4.2	DESCOBRINDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
4.2.1	“A Educação Infantil é bem diferente do Ensino Fundamental”	92
4.2.2	A Formação continuada como caminho para descobertas da docência da/na EI	100
4.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS MEANDROS DAS ROTINAS DO COTIDIANO: TENSÕES E POSSIBILIDADES	112
4.3.1	Um entra e o outro sai: das tensões identitárias à falta de uma docência compartilhada com os/as professores/as.....	113
4.3.2	Da relação com as agentes de atividade em Educação.....	120
4.3.3	A prática docente nos afazeres das rotinas de cuidado	124
4.4	A PRÁTICA DOCENTE NOS AFAZERES DAS ROTINAS DE EDUCAÇÃO: O CORPO E MOVIMENTO NA EI NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EF	149
4.4.1	A carga horária por turma: o que dizem os interlocutores.....	162
5	CONSIDERAÇÕES (DE MANEIRA ALGUMA FINAIS) E PROPOSIÇÕES ...	167
	REFERÊNCIAS.....	174
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	185

1 TRAJETÓRIAS PARA CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

“Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela.”

Albert Camus.

As trajetórias deste capítulo ensejam, dentro de um contexto histórico do pesquisador, como potentes caminhos que irão revelar a constituição de importantes momentos que engendram a vida de um professor e pesquisador. Neste sentido, vida acadêmica, profissional e pessoal se interpenetram e, dessa forma, pulsam nesta primeira parte da tese, como um pontapé para se chegar ao problema de pesquisa e a busca para as questões propostas.

Com isso, expressa-se uma defesa de que contar histórias que permeiam o caminho de um pesquisador é uma forma de revelar as diferentes e intensas experiências, minúcias e dilemas que, somados, vão se aglutinando e compondo as múltiplas camadas de quem se propõe a investigar e desbravar novos horizontes.

1.1 OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM PARA ONDE VAMOS E BUSCAMOS IR...

Início esta subseção especificando que será desenvolvida em 1ª pessoa por se tratar de um relato pessoal que terá como finalidade engendrar considerações para se chegar à temática desta tese.

Dessa forma, preciso, de prontidão, falar que eu tentei, mas não tive êxito. Tentei começar esta tese partindo direto para os apontamentos que levassem à pesquisa em si, algo mais objetivo e menos emotivo, mas não tive como. Digo isso, porque senti a necessidade de mostrar que as minhas aflições e indagações internas fazem parte do processo desta pesquisa e de mim, como pesquisador. Com isso, quero mostrar que ciência se faz com dados, leituras, entrevistas, citações de estudos, mas também com nossas **emoções e potentes experiências** que passamos, pois, corroborando com Larrosa (2002), “pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Dessa forma, os caminhos que percorremos nos apresentam uma infinidade de gostos, sabores, alegrias, tristezas, aprendizados, erros, ideologias, visões, expressões e outras inúmeras possíveis emoções e experiências que emergem. Assim, sinto que é inevitável, antes de detalhar

os objetivos desta pesquisa de doutorado, contar um pouco da minha história no âmbito profissional e acadêmico, já que esta pesquisa não segue uma sequência do mestrado, na qual muitos constroem suas vidas acadêmicas, e é justamente por isso que preciso falar, pois estas trajetórias diferentes me fizeram chegar até aqui e me fizeram olhar para esta tese com as “lentes” que considero serem necessárias.

uem não conhece aquela frase: “senta que lá vem história!”? Então, peço que venha comigo para poder lhe contar um pouco da minha. Por isso, voltando ao ano de 2008, ao ainda cursar o 4º período da faculdade de Educação Física (EF) e, ainda atuando como frentista em um posto de gasolina, com apenas 19 anos fui selecionado (processo seletivo) para atuar como professor em duas instituições que atendem pessoas com deficiências, a APAE¹ e a, infelizmente extinta, Humanity². Essa primeira experiência, especificamente nessas instituições, deu-me uma abertura imensa para compreender que, para ser professor, é muito importante utilizar diversas linguagens, recursos e didáticas.

Digo isso porque me deparei com uma realidade desconhecida e não consegui, inicialmente, atingir de maneira efetiva os alunos (crianças, jovens e idosos – todos com deficiência) por meio do que eu propunha. Então, comecei a perceber que era necessário “falar” os conteúdos da EF de outras formas.

A comunicação diferenciada que tive que aprender (uso de novas gestualidades que não eram comuns a mim, fichas de comunicação e ter um ouvido mais atento); o uso de recursos sonoros, a música propriamente dita; a arte manifestada pelo desenho, pinturas, expressões circenses; o sair, literalmente, da instituição de ensino e conhecer o “mundo” fora dos muros da escola: aprender a fazer e realizar tudo isso foi extremamente importante para minha construção docente, haja vista que percebi que a educação não deve ser uníssona e unívoca.

Foi nesse período que descobri que minha área de atuação, a Educação Física, poderia ter uma gama de possibilidades incrível, e estes recursos – cênicos, rítmicos e sonoros – me mostraram que o componente curricular [EF] pode e tem um caráter inter ou até mesmo transdisciplinar grandioso, pois nele encontramos história, antropologia, ciências, biologia, aspectos filosóficos, sociológicos e culturais, química, física, matemática, linguística, música, e outras inúmeras formas de saber que, se olharmos por um viés totalmente disciplinar, parece-

¹ Hoje as APAES são chamadas de CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado.

² A Humanity foi uma instituição criada na cidade de Itajaí-SC por uma mãe de uma pessoa com paralisia cerebral que, ao longo dos anos, sentiu falta de atendimento especializado para seu filho. A instituição atendeu por longos anos pessoas autistas e com paralisia cerebral.

nos apresentar uma desordem, haja vista o habitual que nos é colocado, mas vi que é nessa desordem que se buscam novas “ordens”.

Nesse sentido, concordando com Prigogine (1996), penso que é nessa desordem que faz com que aconteça este entrelaçamento – uma dança agarradinha de campos de saberes (as ditas disciplinas) –, que se gera uma crise necessária, um ponto de partida para desfragmentação e a busca por uma educação interdisciplinar, pois “só num momento de crise se pode falar realmente de criatividade científica” (PRIGOGINE, 1996, p. 39).

A Educação Física permeada pelo pensamento complexo no âmbito transdisciplinar é atividade aberta. Aberta em sua prática e em sua concepção. Quanto mais aberta, maiores são as possibilidades de interação com outros campos do conhecimento. Aberta também significa a possibilidade de ultrapassá-los e de estabelecer um diálogo com a cultura, com a sociedade e com referenciais emergentes (MENEZES, 2013, p. 9).

E nessa perspectiva de estabelecer diálogos, considero que construí uma linda história nestas instituições. Refiro-me, especificamente, ao modo com que internalizei as diferentes relações educativas, as formas de aprender e de ensinar. Um modo, ou vários modos, que olham pessoas, sujeitos, histórias, anseios em primeiro lugar. Uma história de aprendizados com os alunos, que a cada dia me proporcionavam novas dimensões do que e como ensinar, além de aprender muito com outros profissionais – fisioterapeutas, psicólogos(as), fonoaudiólogos(as), pedagogas, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, diretores, terapeutas ocupacionais, que me trouxeram uma bagagem coerente e consistente para minha construção como docente.

Tal construção me mostrou que trabalhar só, isolado e fechado, é imensamente menos produtivo, menos impactante e interessante, tanto para os alunos e alunas, bem como para professores(as) e outros(as) profissionais. A construção do trabalho docente a que me refiro é aquela que foi sendo estabelecida por várias vozes, vários olhares, várias ideias que se conflitavam e se ajudavam para chegar a um fim único ou talvez para chegar a um novo começo.

Nesse meio tempo, após quase quatro anos atuando como professor de educação física e, em algumas ocasiões, de artes, formei-me e atuei, por exatos seis meses, como professor de EF escolar numa escola municipal em Itajaí, sendo essa minha primeira experiência com ensino regular, ou seja, fora da educação especial. Mencionei exatos seis meses, pois no ano de 2010 consegui ingressar no mestrado em educação da Universidade Federal de Santa Catarina com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No mestrado, aventurei-me por caminhos que já vinham sendo trilhados no último semestre de graduação quando fiz minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

“Dias de índio: vivências e discussões sobre cultura guarani Mbyá nas aulas de educação física em uma escola não indígena com a temática indígena”, tema esse completamente diferente do que a educação física escolar nos apresentava na literatura e nas revistas em geral.

A partir desse meu novo encontro intercultural proposto justamente para conhecer outras perspectivas, observei como a noção de saber, de corpo e de arte se manifestavam potentemente entre o povo Guarani. Esse conhecimento, produzido a partir de outras relações, chamou a minha atenção, pois me mostrou que é possível aprender com outros povos, culturas: não copiar a cultura do outro, literalmente, mas dialogar e tecer redes.

Assim, comecei a compreender que na EF era possível se “aventurar”, respeitar e dialogar com outras manifestações para além do tradicional. Olhar a complexidade que a EF podia propiciar mostrou-me que “o complexo na Educação Física nos remete a uma prática que se apresenta numa relação intrincada de fios que se entrecruzam numa teia, isto é, o conhecimento em rede” (MENEZES, 2013, p. 10).

Nesse caminho, falando um pouco mais ainda do meu TCC, posso dizer que foi um trabalho de total quebra de estereótipos, pois ao pensar em indígenas, vinha à minha cabeça uma imagem de um povo, algo completamente padronizado, naquele modelo de dança da chuva. E ao conhecer os Guarani³, especificamente indo até a aldeia M’Biguaçu, localizada na cidade que recebe o nome da aldeia, comecei a colocar a letra “S” nos meus estudos, ou seja, avistar e vislumbrar a pluralidade das culturas direcionando para um.

Díálogo entre cultura popular e academia, que também possibilitou minha primeira aproximação com uma etnia indígena, foi possível considerar uma reflexão com os educandos sobre possíveis desconstruções de visões estereotipadas, bem como impulsionar outras reflexões acerca desta temática (SEÁRA, 2012, p. 23).

Na pesquisa da graduação, que era integrada ao estágio final, busquei conhecer aspectos culturais dos Guarani da referida aldeia, tais como: jogos, brincadeiras, expressões artísticas e, posteriormente, levar isso como aula de EF para alunos de uma escola não formal, o Lar do Bosco. Essa pesquisa revelou, mais uma vez, a possibilidade que temos para atuar na EF não se limitando, apenas, aos esportes hegemônicos e tradicionais e, nesse emaranhado,

³ A grafia Guarani com letra maiúscula e singular é utilizada com base na convenção para a grafia dos nomes indígenas da ABA (Associação Brasileira de Antropologia), de 1953 Segundo a convenção: “Os nomes tribais, quer usados como substantivos, quer como adjetivos, não terão flexão de gênero e de número; escrever os nomes tribais com inicial maiúscula, sendo facultativo o uso dela quando tomados como adjetivos” (REDAÇÃO, 1954, p. 77).

emergia o caráter interdisciplinar, como escrevemos no trabalho final, publicado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

Nas discussões contemporâneas da educação, trabalhar na escola com a interdisciplinaridade é uma proposta que procura promover a interação de uma temática com elementos e subsídios de diversas áreas do conhecimento, pois juntamente com outras áreas é possível problematizar um tema como uma abrangência maior e, na verdade, não fragmentar possibilidades de reflexões (FERMINO, SEÁRA E SILVEIRA, 2011, p. 5).

No mestrado, com a pesquisa intitulada “**Movimentos e diálogos interculturais: um estudo da dança do Tchondaro dos Guarani da aldeia M’Biguaçu**”, busquei compreender os processos tradicionais de ensino e aprendizagem, chamado de Nhanembo'e (em guarani), de uma manifestação ainda pouco conhecida e estudada: a Dança do Tchondaro. Assim, no sentido da construção de um pesquisador, penso que imersão que tive, por volta de quatro meses vivendo na aldeia com os Guarani, proporcionou-me uma experiência ímpar, pois pude aguçar o olhar, os ouvidos e a escrita ao emergir no campo de pesquisa e compreender algumas premissas importantes que caracterizam estudos interpretativos.

Posteriormente ao mestrado, no ano de 2013, retornei ao trabalho docente em uma escola regular atuando com as faixas-etárias de 1º a 5º ano. Foi então que, no final deste mesmo ano, fui chamado para me efetivar no concurso público realizado no ano de 2011.

A expectativa de efetivação é sempre muito grande: saber em que escola atuaremos, com qual idade, quais serão nossos novos colegas, as novas experiências. Assim, descobri que iria ser professor de EF com bebês, crianças bem pequenas e pequenas⁴, ser professor na Educação Infantil (EI). Seria um desafio para muitos dos professores que ali estavam, para escolher não escolas no modelo que estávamos acostumados, mas sim, centros de educação infantil, ministrando aulas para bebês, crianças que ainda não andam, e pré-escola.

Com isso, várias questões filosóficas e pedagógicas me vieram à tona: ue educação física seria essa para crianças tão pequenas? Como lidar com inúmeras angústias já provocadas antes mesmo de se iniciar? Como fazer, o que fazer? Tudo o que pulsava era extremamente latente, pois agora as experiências anteriores, por mais que tivessem contribuído para alargar minha visão da EF, não tinham me preparado para esse novo “universo”.

⁴ Os termos bebês e crianças bem pequenas e pequenas são referenciados nesta tese a partir do Parecer Nº 20 (2009a) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A definição dos termos nestes documentos diz que: Bebês são as crianças de 0 meses a 1 ano e 6 meses, como crianças bem pequenas a idade das crianças vai de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e, por fim, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, são as chamadas de crianças pequenas.

Os questionamentos mais fortes que me vinham: como vou “dar aula” para crianças desta idade? Como organizar as práticas com crianças tão pequenas? Como é o dia a dia de um centro de educação infantil?

Dessa forma, em 2014 iniciei esta nova jornada com muitas indagações, postulações, preposições e muito gás, entregando-me inteiramente a esta nova história. Com isso, atuando nos anos de 2014, 2015 e 2016 conheci um novo mundo, pois ser professor de bebês, crianças bem pequenas e pequenas era muito diferente de tudo aquilo que eu já havia feito, por mais que eu tivesse tido algumas experiências na APAE de Itajaí, agora, iria lidar com crianças que estão num processo de ruptura muito grande – a ida para um lugar desconhecido –, novas formas de expressão (choro, gritos, balbucios), rotinas variadas nas quais eu não estava acostumado a lidar (higienizar, alimentar, trocar, e inúmeras situações adversas).

Nesse meio tempo, já tentando ingressos no doutorado (em educação e interdisciplinar em ciências humanas), tive que lidar com inúmeras frustrações por três anos consecutivos (2013, 2014 e 2015). Mas após investir ano após ano nas seleções, foi então que, em 2016, chegou a tão esperada aprovação.

Assim, num turbilhão de emoções e sentimentos fiz o primeiro ano de doutorado trabalhando 55 horas semanais, podendo cumprir, apenas, um crédito por semestre. E em meio às leituras dos textos das disciplinas e minha atuação como professor no centro de educação infantil (C.E.I), não detive mínimas condições para pensar no projeto e na pesquisa. Foi então que, no ano de 2017, obtive a liberação do trabalho, conseguindo a tão esperada licença de estudos para realizar, em período integral, o doutorado.

Mesmo que ainda focado em cumprir os inúmeros créditos das disciplinas, mas então com mais tempo para refletir e elaborar o projeto pensado para a tese, me vieram inúmeras e inquietantes angústias e pensamentos acerca deste (penso ser importante ressaltar isso, pois foi um processo muito forte e que envolveu importantes decisões). Assim, ocorriam-me a todo instante, nas manhãs, tardes e noites nas idas e vindas das aulas, dentro de um ônibus (Itajaí-Florianópolis), nas salas de aula, na biblioteca e em casa: vi-me num entrevero enlouquecedor acerca de minha pesquisa, do projeto e de possíveis mudanças.

Assim, ainda que o projeto proposto no início estivesse me envolvendo e pulsando forte em minhas veias, aquilo que vivi nos últimos anos enquanto professor de um C.E.I levava-me para uma explosão de inquietações de dúvidas e necessidades que me absorviam como uma esponja suga a água: **a Educação Física na Educação Infantil.**

Nesse emaranhado de turbilhões, coloquei-me como pesquisador e me indaguei sobre o porquê aquilo estava me provocando e balançando tanto e, mais que isso, o porquê estudar algo que estava latejando forte na minha vida seria importante, relevante, original e contributivo. Ao perceber ter vivido os últimos três anos como professor de Educação Física na Educação Infantil, no real “chão da escola”, e, além disso, ter passado esses anos junto a outros professores e professoras cercado de reflexões sobre a inserção dessa disciplina/componente curricular nessa etapa da educação básica, não consegui ver outra possibilidade que me tocasse senão buscar investigar, compreender, ouvir e ampliar essa discussão.

Talvez o fato de estar no lugar que, para o campo da pesquisa científica, pode decorrer de um **não** estranhamento daquilo que se quer pesquisar, pois eu sou um sujeito que vivenciei os desafios que buscarei problematizar, pode ter sido uma das grandes dificuldades em enfrentar de cara esse tema, visto que o distanciamento/estranhamento enquanto pesquisador é necessário e não deixa de ser uma premissa da pesquisa. Assim, concordo com a autora André (1995) ao falar sobre a subjetividade e o envolvimento de um professor na pesquisa em seu campo de atuação, e que seu grande desafio.

Nesses casos é saber “trabalhar” o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico [...] uma das formas de lidar com essa questão tem sido o “o estranhamento” - um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha (ANDRÉ, 1995, p. 48).

Assim, mesmo com esta dificuldade deste estranhamento, alçar-me para um desafio que não me tocasse, passasse-me, não me ocorre-se por inteiro seria tirar a subjetividade de pesquisar, o sentimento, o afeto, o sabor, a vivacidade. Tudo isso, para mim, é expressamente importante e relevante, pois, entoando as palavras de Jorge Larrosa, é preciso que seja uma experiência, aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesta dimensão de experiência, trazem-se inúmeros pontos de relevância em abordar a inserção da Educação Física na Educação Infantil com bebês, crianças bem pequenas e pequenas e a construção da prática docente dos professores de EF nos meandros das rotinas do cotidiano de suas instituições educativas.

A utilização do termo **meandros** refere-se às inúmeras facetas e caminhos em que o cotidiano se apresenta. Por se tratar de um termo evidenciado no cerne desta investigação, é preciso trazer alguns significados que o pertencem para que possa se entrelaçar com a proposta apresentada.

Etimologicamente, segundo o dicionário Michaelis, a palavra meandros vem do latim Maeandro, via *fr meandre*, que pode significar “a parte de um curso de água que é tortuoso”, ou mesmo a “qualidade, estado ou condição do que é complicado; complicação, emaranhamento” (MICHAELIS, 1998, p. 901). Assim, entendendo que este conjunto de curvas num determinado percurso que, por essência é complexo e plural e traz esta condição de tortuosidade, (aquilo que não é linear, reto) entoa-se o termo meandros para dar o tom de uma investigação que se aporta nestes emaranhados de significados que são produzidos em cotidianos diversificados na Educação Infantil.

Ainda, entoa-se este termo compreendendo que as oportunidades que o cotidiano oferece para se pensar a vida com as crianças na Educação Infantil são caracterizadas por uma infinidade de elementos que estão interligados nos atos de cuidar e educar e entrelaçados com todas as ações que as crianças fazem, das quais os professores são mediadores.

Diante disso, a partir destes meandros esta pesquisa busca investigar essa temática num contexto que olhe para situações ainda pouco investigadas e também que possibilitem um alargamento da compreensão da inserção da EF no município de Itajaí-SC, engendrando uma reflexão para a Educação Infantil desta cidade, do seu entorno e para a educação em âmbito nacional.

Partindo destas inquietações e primeiras impressões, traz-se na sequência pesquisas que se debruçaram a pensar a Educação Física na Educação Infantil.

1.2 VISITANDO AS PESQUISAS: APROXIMAÇÕES PARA O DEBATE

Após anunciar como cheguei e por quê cheguei à temática proposta, cabe como processo de formação de um pesquisador trazer à tona referências que vêm se debruçando para problematizar esse campo de pesquisa, a fim de localizar meu problema e compreender o que se tem feito no que diz respeito à inserção da EF no âmbito da EI e a atuação dos(as) professores(as) nesse âmbito de educação institucionalizado.

A quantidade de trabalhos que abordam reflexões das diversas esferas da EF e infância é enorme. Desde trabalhos que analisam padrões motores das crianças, obesidade, deficiências, que tratam de conceitos como desenvolvimento motor, psicomotricidade, até aqueles direcionados à formação do professor de EF no âmbito da infância, o banco de dados traz uma pluralidade imensa.

No entanto, a fim de potencializar uma discussão que esteja intimamente ligada à questão da inserção do componente curricular Educação Física na Educação Infantil e como vem se dando a atuação dos professores realiza-se uma seleção de teses, dissertações e artigos em periódicos brasileiros⁵ dos últimos sete anos.

A opção desse recorte temporal de sete anos (compreendendo os anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017) tem vistas à publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada efetivamente no ano de 2010. Assim, pretende-se analisar trabalhos posteriores à normatização deste importante documento que dá diretrizes para atuação de todos os profissionais que atuam na EI.

Nessa direção, busca-se trazer as principais contribuições relativas à temática educação física e/na educação infantil produzidas nos últimos anos e, mais especificamente, os trabalhos que abordam reflexões acerca da inserção desse componente curricular no âmbito da EI (educação infantil) e seus desdobramentos.

Assim, para trazer confiabilidade aos trabalhos que abordassem o tema pretendido foram elencadas: o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ainda, foram analisadas publicações em importantes periódicos nacionais da área de EF: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência, Revista Pensar a Prática, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista de Educação Física – UEM, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Motriz, Revista Motricidade, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte e Revista Movimento.

Inicialmente, os trabalhos foram selecionados por critério metodológico baseado em Ferreira (2002), ou seja, a partir dos títulos que ofereciam a ideia mais exata possível do que trata o estudo. Na sequência, foram lidos os resumos e escolhidos os trabalhos que, de fato, mais se aproximavam do tema desta pesquisa.

Utilizaram-se para esta pesquisa os seguintes descritores: **Educação Física e cotidiano na Educação Infantil; Educação Física e Educação Infantil; Prática docente da Educação Física na Ed. Infantil e rotinas**. Os trabalhos estão divididos no quadro 1 e no quadro 2, apresentados abaixo, por teses e dissertações e periódicos e, posteriormente, serão trazidos para revisão por ordem cronológica, numa sequência crescente de anos.

⁵ Os periódicos (seções temáticas) serão citados conforme a anúncio dos trabalhos.

quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações

Título	Autor(a)	Ano	Instituição
Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinências (Dissertação)	Maria Celeste Rocha	2011	Universidade Federal do Espírito Santo
Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física? (Dissertação)	Laerson Pires Gonzaga	2011	Universidade Federal de Goiás
Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES (Dissertação)	Amanda de Pianti Rosa	2014	Universidade Federal do Espírito Santo
A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo	Karolina Sarmiento Rodrigues	2015	Universidade Federal do Espírito Santo
Educação física na educação infantil: prática pedagógica e formação docente (Dissertação)	Fernanda Finotti de Moraes	2017	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: elaborado pelo autor.

quadro 2 - Levantamento de artigos científicos

Título	Autor/es/as	Ano/edição	Periódico
Educação física na educação infantil: uma análise da prática pedagógica dos professores de educação física”	Evandro Silva Alves, Luciana da Silva Timossi e Simone Marques Lima,	2014	Revista Cinergis
Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	André da Silva Mello, Wagner dos Santos, Marcos Vinicius Klippel, Amanda De Pianti Rosa, Sebastião Josué Votre	2014	Rev. Bras. Ciênc. Esporte.
Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades	Silvia Cinelli Quaranta, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Mauro Betti	2014	Revista Práxis Educacional
Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica	Juliano Silveira	2015	Revista Motrivivência

Fonte: elaborado pelo autor.

A dissertação de Maria Celeste Rocha (2011), realizada no programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada “FORMA ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: (IM)PERTINÊNCIAS”, busca refletir sobre “algumas questões que permeiam o debate atual sobre Educação Infantil, procurando compreender e problematizar seu papel/função, assim como discutir a inserção da Educação Física nesse segmento educacional”

(ROCHA, 2011, p. 9). Nesse caminho, a autora buscou estabelecer um diálogo crítico com alguns conceitos importantes que permeiam os estudos da infância, sendo um deles a Pedagogia da Infância, observando que a busca e o interesse por esta temática advêm de sua atuação como professora na rede municipal de Vitória, no Espírito Santo.

Com esse direcionamento, seu trabalho tem como foco a identificação de como a introdução do(a) professor(a) de Educação Física, nomeado pela autora como professor(a) dinamizador(a), se concretiza na visão dos demais professores: regentes, pedagogos e dinamizadores e, por fim, verificou como os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) organizam o trabalho pedagógico entre os professores regentes e professores especialistas.

No que diz respeito a alguns pressupostos teóricos utilizados na pesquisa, a autora propõe um diálogo, principalmente da ideia de infância, com o pensamento de Hannah Arendt, algo que a mesma busca justificar por não ser comumente observado nos trabalhos na área da pedagogia e educação física. Traz à tona, algumas considerações sobre o que Arendt propunha como infância e, nesse contexto, emerge uma problemática política, colocando a questão da infância e sua formação associada à esfera política a partir do mundo público.

Problematiza, a partir de Arendt, a questão do tempo na infância, e de como os adultos buscam aniquilar o momento atual de construção de autonomia e crítica das crianças, pensando apenas no futuro, no por vir a ser. Faz-se, assim, uma construção da concepção de uma infância autônoma, crítica e reflexiva e a construção desta nas instituições de educação infantil, algo que é proposto pela autora da dissertação em consonância com as ideias de Arendt⁶.

Uma reflexão pertinente trazida pela autora diz respeito à separação da dimensão corporal entre professores de EF (dinamizadores) e regentes. A autora entoa que parece existir um direcionamento também presente e encontrado na forma escolar – conceito abordado no estudo –, modelo seguido pelo ensino fundamental.

Assim, em sua pesquisa, isso aparece como uma contradição, pois a inserção da EF deveria, junto às outras professoras, compreender a dimensão corporal como essencial para o desenrolar do processo educativo com crianças de 0 a 5 anos e não separar essa dimensão e delimitá-la a um/a só professor/a.

⁶ A autora deixa claro que Arendt não trata especificamente da educação infantil, mas sim do lugar da infância como campo de construção política, cabendo, assim, fazer uma relação do pensamento de Arendt com as questões contemporâneas que entoam os espaços de educação infantil e suas concepções de educar e cuidar.

Dessa forma, fica evidente a defesa da autora no que diz respeito à obrigatoriedade de todos(as) os(as) professores(as) que atuam na EI desenvolverem a sua ação pedagógica pensando na dimensão corporal, no corpo em movimento e este como linguagem essencial para o desenvolvimento das crianças.

Nesse ínterim, ao buscar nas falas das pedagogas, nota-se que esta dimensão parece ter sido esquecida e/ou perdida e até mesmo fragmentada pelas professoras regentes, ficando, a partir do momento em que há um professor(a) “especialista” a cargo apenas deste(a).

Olha, isso aí é uma pena... mas têm coisas que foram perdidas pelo professor regente quando o especialista chegou. Com a Educação Física, eu vejo que aqueles momentos que o professor proporcionava de movimento junto com a criança ali na sala foram sendo suprimido. Por quê? ‘Ah! Se já tem e já veio o professor de Educação Física ele faz’. Se tiver aquela brincadeira com movimento, ‘Ah! O professor de Educação Física faz’, ou isso: ‘Já faz lá fora, então aqui, dentro da minha aula, agora, eu vou mandar ver, vou dar conteúdo’. Existe ainda essa visão, infelizmente (ROCHA, 2011, p. 100).⁷

Posteriormente, no capítulo intitulado “o (não) lugar da educação física na educação infantil” problematiza os diferentes embates já produzidos no que diz respeito à inserção, retirada e reinscrição da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória- ES. Ao trazer considerações conceituais de Sayão (1999) e Ayoub (2001), evidencia que há sim possibilidade de, a partir da inserção de profissionais/professores especialistas, ocorrer uma fragmentação/compartimentalização no processo educativo da EI, porém, também citando Ayoub (2001), concorda que mesmo considerando os riscos existentes nessa direção, acredita na possibilidade de um trabalho em parceria entre diferentes profissionais, no que diz respeito à educação e cuidado das crianças.

No entanto, ao buscar elementos para caracterizar se há ou não uma integração no trabalho entre as professoras regentes, a autora não encontrou essa possibilidade ao recorrer a elas. Em uma dessas falas, uma analogia entre o sol e a lua faz florescer o debate acerca deste distanciamento entre EF, Pedagogia e o projeto de uma educação infantil interdisciplinar:

É como sol e lua. Eles nunca se encontram, os horários são diferentes, porque, quando a professora de Educação Física tira a criança da sala pra trabalhar, pra desenvolver a aula, a outra professora sai pra fazer planejamento. Mas, na medida do possível, assim, eu acredito que as professoras deveriam ir em busca umas das outras... pra saber o que uma tá trabalhando...Essa ansiedade por esse trabalho de unidade entre os profissionais nos leva a pensar muitas vezes nessas reuniões que a gente precisa de uma estratégia pra tá favorecendo essa troca. Mas essa integração ainda não acontece, apesar do nosso PPP tentar garantir isso, mas não cabe somente a nós pra poder estar organizando, é um

⁷ Fala de uma professora participante da pesquisa de Rocha (2011)

dever de todos. Mas em função da rotina específica, não tem como, né? Tem um número específico de funcionários e um número de Planejamentos a cumprir na semana, e isso inviabiliza o trabalho conjunto (ROCHA, 2011, p. 101).⁸

Nessa direção, ao trazer as falas das professoras e problematizar conceitualmente a partir de Sayão (1999, 2000), Ayoub (2000, 2001), Debortoli, Linhales e Vago (2002) e Richter e Vaz (2010), a autora reconhece que há conflitos internos e um **não** entendimento completo da inserção da educação física na educação infantil apontando, principalmente, para a divisão do corpo, em que um professor (o dinamizador) seja o que realiza o movimento corporal, a brincadeira, “a hora” de fazer isso, e as professoras regentes fiquem encarregadas das outras demandas apresentadas pelas rotinas. Além disso, ainda explicita que o formato de 50 minutos de aula realmente é um fator limitante para a construção de um processo pedagógico menos escolarizante e mais integrativo.

Por fim, a autora deixa algumas questões demonstrando que pensar sobre a Educação Física na Educação Infantil é uma tarefa muito complexa. Assim, definindo alguns pressupostos balizadores dessa discussão questiona: O que se pretende com a Educação Física na Educação Infantil? Como definir uma proposta curricular de Educação Física para Educação Infantil, se a própria Educação Infantil não tem clara nem definida qual é sua proposta curricular? Será que a forma como a Educação Física está inserida nas instituições de educação da pequena infância tem contribuído com a educação das crianças, ou integra essa instituição apenas como mais um elemento da forma escolar? Será que, quando propuseram essa inserção da Educação Física, as discussões tanto sobre especificidade da Educação Infantil quanto da teoria da forma escolar foram levadas em consideração?

A dissertação de Laerson Pires Gonzaga, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, intitulada “EDUCAÇÃO CORPORAL PARA AS CRIANÇAS PE UENAS: EXISTE LUGAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?” teve como objetivo investigar, analisar e compreender o movimento histórico de aproximação entre os campos da Educação Infantil e da Educação Física, tendo como objeto a Educação Corporal e a experiência da Secretaria Municipal de Goiânia que, nos anos 2000 e 2001, incorporou ao quadro de docentes da Educação Infantil pública os professores de Educação Física.

⁸ Relato de uma professora regente.

O autor procurou investigar o lugar ocupado pelo corpo na história da Educação Infantil, a historização da Educação Física e sua formação voltada para a atuação nos espaços educacionais da pequena infância, e *o processo de inserção dos professores de Educação Física nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*.

Sua pesquisa foi de caráter bibliográfico, documental e de dados empíricos alcançados por conta de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na inserção dos professores de Educação Física nos referidos Centros Municipais de Educação Infantil. Utilizou para análise dos dados, “fundamentamos nos princípios da pesquisa histórica descrita por Alberti e Bacellar, coletivamente organizados na obra de Pinsky” (GONZAGA, 2011, p. 12).

Os autores que baseiam seu estudo no âmbito da educação infantil e da história da Educação Infantil são: Kuhlmann Jr., Merisse, Kramer, Oliveira, Barbosa, Rizzini, Del Priori. No âmbito da EF o autor trabalha com: Soares, Bracht, Sayão, Oliveira, Negrine, dentre os principais.

O pressuposto do autor é que “a Educação Corporal tem sido o principal elemento de aproximação entre as áreas da Educação Física e da Educação Infantil na medida em que se constitui como objeto de estudos e intervenção de ambas” (GONZAGA, 2011, p. 13). O autor do estudo traz Saviani (1989) para estabelecer o que entende por Educação Corporal. Cita que são “dois conceitos que, isoladamente, possuem identidade própria: a educação - processo social amplo de ensino e aprendizagem de saberes diversos, em todos os instantes da vida humana” (GONZAGA, 2011, p. 17). Além disso, aponta que: a) a Educação Corporal sempre esteve presente na Educação Infantil, mesmo que historicamente não tenha havido professores de Educação Física atuando nesta etapa educacional; b) no Brasil, o campo da Educação Física vem se interessando pela Educação Infantil apenas nos últimos vinte anos, em função da apropriação dos conhecimentos produzidos nas áreas da história, antropologia, ciências sociais; c) a inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil municipal em Goiânia foi uma experiência que, da parte dos professores/as de EF, possibilitou avanços em relação à Educação Corporal das crianças pequenas, mas por parte da Secretaria Municipal, ocasionou a fragmentação das ações pedagógicas corporais com as crianças; d) sem formação específica, a atuação na EI tende a não ser bem sucedido, como revelou a experiência de Goiânia.

Finaliza asseverando que “os campos da EI e EF devem somar forças para a superação dos desafios enfrentados sobre esta temática” (GONZAGA, 2011, p. 18).

O artigo “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, de autoria de Evandro Silva Alves, Luciana da Silva Timossi e Simone Marques Lima, publicado no ano de 2014 na Revista Cinergis, do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc buscou analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física no ensino da educação infantil da rede municipal da cidade de Ponta Porã-MS.

A pesquisa seguiu uma proposta metodológica utilizando questionário de perguntas semiabertas, sendo realizada em todos os Centros de Educação Infantil (CEINF) da rede municipal de ensino, no ano de 2010. “Concordaram em participar da pesquisa nove dos treze professores que ministram aulas de Educação Física na educação infantil na cidade de Ponta Porã-MS” (ALVES; TIMOSSI; LIMA, 2014, p. 18).

No referido município a inclusão da Educação Física foi realizada colocando para cada turma quatro horas de EF semanais, sendo normalmente uma a por dia durante quatro dias. Enquanto estes(as) professores(as) ministravam seus encontros, os professores regentes realizavam hora atividade ficando, assim, a turma sob a responsabilidade do professor de EF, tendo este(a) o auxílio de uma estagiária ou professora auxiliar.

No estudo, os(as) professores(as) de EF foram questionados sobre diversas situações referentes às suas aulas, entre elas os conteúdos utilizados, os espaços e suas metodologias em todas as faixas-etárias de atuação: berçários, maternais e jardins.

Segundo os relatos, apenas um professor apresentou dificuldades no que diz respeito ao trato pedagógico com crianças de berçário, porém não explicitou quais dificuldades e porquê. Já outro professor, ao citar as turmas de maternal, relatou ter dificuldades baseado na agitação das crianças e por serem muito novas.

Por fim, os autores evidenciam que, no planejamento, as modalidades de jogos, lutas, esportes, ginásticas, danças e brincadeiras foram ressaltadas. Também fazem uma análise a partir do Coletivo de Autores e concluem que os professores dão destaque, principalmente, aos aspectos físico-motores, equilíbrio e repertório de significado social.

No artigo “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE SABERES NO COTIDIANO ESCOLAR” publicado no ano de 2014 na Revista Brasileira de Ciências do Esporte por André da Silva Mello, Wagner Santos, Marcos Vinicius Klippel, Amanda de Pianti Rosa e Sebastião Josué Votre são analisados quais os desafios e

possibilidades da intervenção pedagógica de 6 estagiárias de EF e de dois professores de Educação Física na etapa inicial da Educação Infantil (seis meses a três anos) em dois Centros Municipais de Educação de Vitória (CMEIs).

Assim, iniciam trazendo à tona a questão legal no que diz respeito à inserção da Educação Física na Educação Infantil, citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e especificando, como objetivo central desta, a premissa a ser seguida no documento norteador do município de Vitória-ES, intitulado “Educação Infantil no município de Vitória⁹”.

A inclusão da Educação Física como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96), não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (SEME/GEI/PMV, 2006 apud MELLO et al, p. 468).

Nesta direção buscam problematizar a natureza teórico-metodológica em que se encontra a EF nesse âmbito de ensino, sendo, segundo os autores, imensamente importante observar as singularidades que os bebês, crianças bem pequenas e pequenas apresentam nestas fases, trazendo para essa problematização bases teóricas refletidas nas ideias de Sayão (2002), Garanhani (2005), Vygotsky (1991), Kohan (2011), Richter e Barbosa (2010).

Para tal, adotam os “Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico e utilizam como fontes as narrativas dos professores e das estagiárias que foram sistematizadas em portfólios” (MELLO *et al.*, 2014). Sobre este tipo de estudo, colocam um dado importante mencionando que num levantamento realizado em todas as edições entre os anos de 1980 e 2009, dos 83 números da Revista Brasileira de Ciências do Esporte dos 16 artigos encontrados que abordam a Educação Física na Educação Infantil nenhum fazia menção aos estudos com cotidiano¹⁰, mostrando a incipiência deste tipo de investigação.

O trabalho nos mostra que, a partir do cotidiano e das rotinas, os desafios que se encontram para os professores estão justamente nesta especificidade encontrada: o comportamento infantil, o dia a dia da educação infantil e as rotinas estabelecidas nos centros de educação infantil. Ainda nesse sentido, entoaram nas narrativas das estagiárias pesquisadas: as mudanças repentinas de humor das crianças e a rotina das instituições” (MELLO *et al.*, 2014).

9 Disponível em: https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf

10 Citam os autores que: “Estudos com essa perspectiva teórica podem ser vistos em Mello et al. (2008), Nunes (2007), Santos, Nunes, Ferreira Neto (2009)”.

questões como a afetividade no que diz respeito ao desconforto das crianças ao receberem as estagiárias em sala e todo este processo de adaptação das professoras com as crianças foram bastante evidenciadas nas narrativas recolhidas pelos pesquisadores. Dessa forma, ainda citam a relação adulto-criança e demonstram, por meio das falas apresentadas, que a visão adultocêntrica evidenciada no direcionamento das aulas tirava do contexto educativo as vontades e necessidades apresentadas pelas crianças, sendo isso muito discutido pelos autores do artigo, trazendo, principalmente, as contribuições de Barbosa (2010).

Posteriormente, apresentam como “um enorme desafio” justamente a questão da organização e reorganização dos professores de EF, os ditos “especialistas”, em relação aos horários de aula com as rotinas, em que o trabalho pedagógico planejado de maneira mais específica – as aulas com conteúdos da EF – se relacionam com higiene, alimentação, repouso.

Já no que diz respeito às possibilidades de ensino encontradas, os autores apontam as “práticas pedagógicas que concebem a criança como sujeito de direito e a centralidade da brincadeira e do jogo na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil” (MELLO et al, 2014, p. 468). Também, trazem à tona a organização dos espaços; a utilização de materiais; a utilização de diferentes linguagens; a brincadeira e jogo como potencialidade da educação na infância.

Por fim, explicitam a necessidade do caráter de ludicidade pautado na EF para crianças de 0 a 3 anos e explicitam reflexões apontando para uma não escolarização e disciplinarização da EI ao se inserirem novas “disciplinas”.

No artigo “ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES”, publicado em 2014 pela revista *Práxis Educacional*, os autores Silvia Cinelli Uaranta, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Mauro Betti indagam sobre qual profissional deverá assumir a prática da educação física na Educação Infantil? Segundo eles, essa é uma questão ainda não resolvida no Brasil, haja vista que por muitos anos essa especificidade foi assumida por professores polivalentes.

Diante desse cenário, o artigo faz uma reflexão sobre “a formação inicial dos docentes; as condições institucionais; as ambiguidades epistemológicas decorrentes das especificidades no trato da infância e a fragilidade das equipes pedagógicas escolares” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 57).

O texto inicia fazendo um aparato histórico da EF como componente curricular no Brasil e, posteriormente, traz a questão da não obrigatoriedade desta no âmbito da EI. Esta contestação é refutada em outros trabalhos, que consideram que a LDB estabelece essa obrigatoriedade em todos os níveis de educação básica, portanto, também, na EI.

O objetivo do estudo foi “compreender as condições e dificuldades pedagógicas que enfrentam professores de Educação Física na Educação Infantil e as possibilidades de avançar nas perspectivas pedagógicas para a infância” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 58). A realização da pesquisa procedeu no município de Praia Grande, estado de São Paulo, que optou pela inclusão da Educação Física na Educação Infantil na década de 1990. Os autores utilizaram dados de questionários e entrevistas realizadas com professores e supervisoras de ensino, sendo realizado, posteriormente, uma triangulação “através da análise de conteúdos e trabalhos hermenêuticos de interpretação” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 58).

Algumas questões vieram à tona no estudo. Sobre a presença ou não presença do(a) professor especialista (EF) na educação, “há os que defendem a presença do professor especialista e há os que argumentam a favor do professor polivalente” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 61). Aqueles contrários à EF identificam que esta poderá dicotomizar e fragmentar a concepção de educação global, tornando-a disciplinarizante.

Porém, sobre tal questão, os autores do artigo trazem referenciais teóricos (AYOUB, 2005; OSTETTO, 2000; RODRIGUES; FREITAS, 2008) que sustentam a ideia de que a fragmentação ocorre em outras situações com ou sem a presença desse professor. Portanto, para eles, é a intencionalidade dos projetos educacionais que vai orientar se a prática docente poderá ou não ser fragmentária.

Os autores fazem uma crítica à ideia de que só pedagogos(as) estariam preparados para atuarem na EI. Para eles, citando Gatti (2010), por mais que tenham mais conhecimentos oriundos da infância, a formação para esta demanda ainda é falha e precisaria ser ampliada.

Sobre a problemática da não preparação para atuar na EI, os autores também criticam o pouco espaço dado à infância nos cursos de EF.

Essas observações levaram-nos a refletir sobre as circunstâncias formativas nas licenciaturas que temos hoje, tendo em vista o pouco espaço que a Educação Física Infantil ocupa na formação dos professores, seja nos cursos de Pedagogia, seja nos cursos de Educação Física (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 57).

Outras questões que entoaram foram as dificuldades dos professores em atuarem com crianças bem pequenas, num primeiro momento. Como aponta o estudo, “74% informaram ter

tido algum tipo de dificuldade ao iniciar seu trabalho na Educação Infantil” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 57). No entanto, posteriormente, esse número diminuiu consideravelmente, haja vista alguns fatores motivadores, tais como: “a experiência que se adquire, pesquisa, trocas com colegas, auxílio da equipe, identificação, conhecer a criança entre outros” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 57).

Nessa direção, os autores argumentam sobre a importância da formação inicial nos cursos de licenciatura em EF e do fator experiência, citando autores como Garcia (1999), Nóvoa (1995) e Tardif (2010).

Ainda, segundo a fala dos professores, a formação continuada foi de extrema importância para que as dificuldades diminuíssem, sendo os “momentos de troca e formação, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) um investimento educativo e fonte de auxílio da equipe ao professor para seu desenvolvimento” (UARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 71)

A dissertação de mestrado de Amanda de Pianti Rosa, defendida no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS DE SEIS MESES A DOIS ANOS DE IDADE: PRÁTICAS PRODUZIDAS NO COTIDIANO DE UM CMEI DE VITÓRIA/ES” analisa as práticas produzidas pelas crianças e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

A pesquisa adota os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico e “utiliza dados produzidos em diferentes fontes, como registros iconográficos, narrativas das crianças, do professor de Educação Física e também observação participante, sistematizada em diário de campo” (ROSA, 2014, p. 8).

A autora contextualiza seu problema de pesquisa iniciando com a seguinte questão: “Cuidar e educar: é possível conciliar?” (ROSA, 2014, p. 8). Segundo a mesma, essa questão desafia professores e demais profissionais que trabalham na Educação Infantil, em especial, aqueles que se dedicam às crianças de seis meses a três anos de idade.

Para realizar suas discussões utiliza autores como Charlot (2000), mencionando a questão do saber e da prática do professor e pautada na Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; UINTEIRO, 2002; VORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008) compreende “as experiências como ‘molas propulsoras’ da sua socialização, em que a criança é sujeito ativo desse processo, que se materializa, sobretudo, pelo seu agir no mundo” (ROSA, 2014, p. 8).

Nessa direção, a autora descreve que a participação das crianças frente aos momentos na EF acontece de forma singular. Segundo ela, os dados produzidos demonstram que as crianças “agiram taticamente em frente às estratégias propostas pelo professor, evidenciando uma estética da recepção, ou seja, elas não consumiram passivamente os bens culturais – jogos, brinquedos e brincadeiras – que lhes foram ofertados” (ROSA, 2014, p. 8).

Constata que, mesmo nos grupos iniciais da Educação Infantil, é possível considerar as crianças como produtoras de culturas e protagonistas do seu processo de socialização. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso focalizar os usos e as apropriações que elas fazem dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos no cotidiano da Educação Infantil, que se manifestam, sobretudo, pelas suas experiências de movimento corporais. Também conclui que a rotina é uma dimensão que precisa ser reconfigurada, no sentido de que o cuidar não se torne a única forma de ação contemplada no trato com as crianças pequenas.

A dissertação de Karolina Sarmiento Rodrigues, defendida no ano de 2015, intitulada *A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO*, realizada pela Universidade Federal do Espírito Santo, buscou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicada em 2010 e sua versão revisada presente no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, publicação de 2013.

O foco da investigação foi buscar entender os motivos para a inserção da Educação Física na Educação Infantil no estado do Espírito Santo, e como, neste estado, vem ocorrendo a relação com a educação infantil. A autora se baseou nestes documentos para identificar os eixos centrais da educação infantil, e, a partir deles, apresentar a relação pedagógica existente entre a especificidade da Educação Infantil e a do professor de Educação Física.

A autora apresenta dados interessantes no diz respeito aos municípios do estado do ES que tem a EF inserida. Relata que municípios que possuem faculdades/universidades instaladas ou próximo, tendem inserirem a EF na EI, justamente por estes cursos possuírem estágios supervisionados que contemplem esta etapa da educação básica.

No estudo, a mesma conclui que há, sim, abertura para a Educação Física na Educação Infantil.

Por alcançar as determinações das diretrizes curriculares e por ter condições de se firmar como área do conhecimento que pode contribuir muito para a educação das crianças pequenas. Por fim, compreendendo que, para consolidarmos esse entendimento, temos de romper ideias como o de

fragmentação do conhecimento e hierarquização, ao nos inserirmos nesse contexto das crianças pequenas (RODRIGUES, 2015, p. 104).

Assim, diante de tal defesa, expressa ser necessário pensar a importância dos cursos de formação inicial, no qual abordem a Educação Infantil e suas diversas especificidades, bem como prosseguir na formação continuada para o desenvolvimento profissional destes professores.

No artigo “REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, publicado em 2015 na revista *Motrivivência*, cujo volume 27 traz a seção temática “Infância/criança e Educação Física” Juliano Silveira faz um ensaio refletindo sobre alguns aspectos referentes à inserção, legitimidade e prática pedagógica da Educação Física na esfera da educação de zero a cinco anos.

A finalidade do trabalho é, num primeiro momento, alargar as discussões acerca do tema levando em consideração “elementos que contribuam para o processo de reflexão sobre as possibilidades de colaboração da área para a qualificação das práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil” (SILVEIRA, 2015, p. 16). Dessa forma, buscar direcionar elementos que possam evidenciar e justificar a importância da EF na educação infantil e, por outro lado, contrapor outras justificativas que se direcionam para defender a não inserção.

Nesse contexto, o ensaio busca apontar caminhos para legitimação do(a) professor(a) de EF na educação infantil, buscando refutar a crítica de que a inserção de uma disciplina específica irá descaracterizar a dimensão global da educação infantil. Para o autor, isso pode sim acontecer, mas o que leva à fragmentação é pensar a educação física fora da educação infantil, ou em outras palavras, não observar como se organiza esse “mundo” específico em que se está inserido.

Ao trazer para a discussão a questão do porquê da inserção da Educação Física na Educação Infantil o autor inicia com a ideia de educação corporal. Assim, ao questionar se essa ideia de educar os corpos não estaria, também, atrelada a todos os momentos, então também a todos os profissionais que atuam com as crianças, relata ser difícil de sustentar essa tese, pois essa dimensão não cabe somente à EF. O corpo e o movimento estão na higiene, no parque, na alimentação, na roda, no sono, nas atividades dirigidas.

Num segundo momento, fala sobre outra possibilidade: “a demanda de um recreador na instituição que pudesse suprir as necessidades das crianças submetidas a uma rotina

cansativa de trabalhos pedagógicos em sala” (SILVEIRA, 2015, p. 17). Contudo, aponta que tal concepção, alargada no ensino fundamental, não poderia ser sustentada na EI em virtude da própria forma organizativa do trabalho pedagógico,

No qual não necessariamente as crianças ficam envolvidas em “atividades pedagógicas em sala” por longos períodos, as pedagogas fazem uso de diferentes espaços e dada à centralidade pedagógica que assume a brincadeira no contexto da educação infantil, não se justifica uma visão funcionalista compensatória de Educação Física pautada na recreação e por que não dizer, da recuperação física e mental das crianças (SILVEIRA, 2015, p. 17).

Dessa forma, diante dessas não justificativas, na concepção do autor, o que realmente deveria ser apontado para a legitimidade da presença do professor de Educação Física na educação infantil é

Justamente para aquilo que qualifica suas intervenções em detrimento de qualquer semelhança com a ação pedagógica de outros profissionais, isto é, as bases conceituais didático-pedagógicas específicas da Educação Física acerca do trato com o corpo e o movimento humano (SILVEIRA, 2015, p. 18).

O autor apresenta alguns subsídios teórico-metodológicos específicos sobre a intervenção da Educação Física na educação infantil, informando ao leitor autores como o Coletivo de Autores (1992), Debortolli, Linhales e Vago (2001, 2002) e Elenor Kunz (2001). Diante disso, ao propor olhar para essas especificidades, expressa que estas devem ser dimensionadas com as linguagens apresentadas pelas Diretrizes ou Orientações curriculares oficiais das Redes de Ensino, e ao citar a rede a qual pertence, Florianópolis, evidencia o quão é possível atrelar as especificidades da EF – o que vai chamar de cultura corporal – com as linguagens apresentadas pela rede de Florianópolis, divididas em *gestual, corporal, oral, sonoro-musical e escrita*.

Para o autor, ao remetermo-nos “às especificidades da educação infantil, torna-se necessária uma articulação entre os temas pertencentes à cultura corporal com tais eixos” (SILVEIRA, 2015, p. 17). Dessa forma, assume que a EF na educação infantil poderia se desenvolver a partir de jogos e brincadeiras, danças, capoeira, ginásticas, esportes adaptados à realidade infantil, todos com a finalidade de ampliação de repertório corporal, mas deixando exposto que tais conteúdos não são modelos a serem seguidos rigorosamente por professores(as) de EF.

A intenção não é apresentar uma lista de conteúdos obrigatórios a serem seguidos de forma restrita pelos professores e sim, apontar algumas temáticas como ponto de partida para o trabalho pedagógico oriundas da articulação entre as temáticas “corpo” e “movimento humano” com os supracitados núcleos da ação pedagógica (SILVEIRA, 2015, p. 20).

A partir disso, cita Vygotsky e explicita o caráter de interação para que professores(as) de EF possam desenvolver seus trabalhos. Além disso, realiza reflexões em torno dos espaços e tempos na EI, trazendo a experiência de Florianópolis, no qual a flexibilização dos tempos de intervenções aparece como uma possibilidade e é vista como primordial nessa fase.

A dissertação de mestrado de Fernanda Finotti de Moraes, intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE”, defendida no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2017 traz à tona a experiência do ensino de Educação Física na Educação Infantil no município de Uberlândia, em Minas Gerais.

A autora inicia partindo de duas grandes questões norteadoras: “Qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil? Como tem acontecido o trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil?” (MORAES, 2017, p. 14). Após isso, questiona se o trabalho pedagógico exercido pelos professores tem acompanhado a realidade escolar.

Assim, este estudo teve como objetivo contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Para tanto, a presente pesquisa constituiu-se como uma investigação de caráter qualitativo, combinando descrição e análise de práticas educativas de uma professora de Educação Física que trabalha em instituições de Educação Infantil no município de Uberlândia, buscando responder ao seguinte questionamento: “Como tem sido desenvolvida a prática educativa de professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia?” (MORAES, 2017, p. 17).

Para tal problema de pesquisa foi realizado um trabalho de campo envolvendo a formulação e aplicação de questionário e observação da prática educativa de uma Professora de Educação Física e suas duas turmas de crianças com 4 e 5 anos, além de uma entrevista semiestruturada com essa docente. A professora foi selecionada a partir de seu desempenho no questionário, que mostrou parecer ser uma profissional responsável, conhecedora das legislações e demonstrou proximidade com os referenciais teóricos apresentados na pesquisa.

Com isso, segundo a autora, foi possível “compreender como é realizada a prática dessa professora e a coerência entre suas abordagens e sua docência” (MORAES, 2017, p. 14). Também, apontou encontrar fundamentos para considerar a professora competente e coerente com suas visões de infância apreendidas durante sua formação e que reafirmam a função da Educação Física na Educação Infantil. Elementos ausentes na prática dessa professora foram

apontados para aprimorar a qualidade de seu trabalho e a constante necessidade de repensar os cursos de formação inicial.

É importante ressaltar que dentre as pesquisas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, encontramos também artigos publicados em importantes periódicos nacionais.

O artigo “OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES” publicado em 2016 na revista *Pensar a Prática*, de autoria de Rosiléia Perini e Valter Bracht, identifica e analisa os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES.

O contexto da pesquisa reporta-se à presença da Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de Serra/ES a partir do ano de 2012, configurando-se em uma recente trajetória.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram “a entrevista semiestruturada com 12 professores e empreendeu-se a análise e interpretação empírica com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2006)” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 953).

Os autores reportam uma pesquisa anterior (JESUS, 2014), que mostra que uma das causas que justificou a inserção da Educação Física na Educação Infantil “foi para atender à demanda da Lei nº 11.738, de 2008 (Lei do Piso)¹¹ que institui a obrigatoriedade do planejamento para as professoras regentes” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 953). Assim, observa-se que a inclusão desse componente curricular, por si só, não vem ao encontro, primeiramente, com suas especificidades de atuação para as crianças, mas a fim de atender outra demanda recorrente.

O estudo também mostra que não houve concurso específico para entrada desses professores na EI, com isso “abriu-se a possibilidade para que os docentes da rede de Serra inseridos em diferentes etapas do ensino pudessem também fazer a opção de atuar na Educação Infantil” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 954).

Nesse caminho, os autores explicitam que esta inserção ocorreu de forma desconectada com um projeto que evidenciasse orientações específicas para atuação destes(as) “novos(as)” professores(as).

Atrelado a essas questões, destacamos a ausência de uma Diretriz Curricular específica para a Educação Infantil no Município de Serra que pudesse

¹¹ No art. 2º, § 4º, a referida lei sanciona o limite máximo da jornada de trabalho do professor com o aluno, que deve ser de 2/3 da carga horária. A partir da interpretação da Lei, o 1/3 restante deve ser destinado ao planejamento, por isso, “[...] a presença de professores especialistas na Educação Infantil, como os de Educação Física e Arte, garante esses horários de planejamentos às professoras de sala (regentes)” (JESUS, 2014, p. 72).

orientar a inserção dos especialistas de Educação Física em sua dinâmica de ensino, bem como a carência de uma discussão ampliada sobre esse processo para direcionar de forma mais pontual a prática pedagógica dos docentes (PERINI; BRACHT, 2016, p. 954).

Diante dessa situação, comentam os autores que mesmo sem as devidas preparações, foi percebido que, a partir do confronto e das experiências, os professores de Educação Física inseridos nesse espaço de atuação “criam, constroem, significam e produzem saberes em suas atividades pedagógicas” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 954).

Assim, alguns autores são citados (CHARLOT, 2000; TARDIF, 2014), no sentido dos saberes docentes e da experiência como fatores preponderantes para se pensar a atuação do professor num contexto educativo.

Nessa direção, ao ouvir os professores e trazer diferentes campos e categorias de análise – prática docente dos professores de educação física; o saber da experiência; e os saberes vinculados ao contexto infantil – os autores concluem que os professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra “mobilizam saberes provenientes de seu processo de escolarização, das vivências e influências familiares, bem como saberes adquiridos no âmbito de diferentes experiências no mundo da vida” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 961).

Estes saberes, quando relacionados ao contexto infantil e a prática docente na infância, parecem se distanciar quando não se inclui a formação inicial, sendo que, com esta, vão ganhando mais “sentido na medida em que conhecimentos teóricos e práticos são ampliados na formação inicial por via de experiências/vivências que agregam disciplinas e/ou temáticas do universo infantil” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 961).

Além disso, mostram que os professores ao atuarem na educação infantil e com o movimento de aprender fazendo tornam-se mais seguros em suas práticas, pois além dessa necessidade latente de colocar em prática a teoria, ainda contam com processos de colaboração de outros colegas, conflitos e possibilidades de aprendizado.

Finalizam apontando a necessidade de “implementar, em caráter emergencial, propostas de formação continuada permanente, a serem ofertadas especificamente aos professores de Educação Física inseridos nessa realidade” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 961).

Assim, a importância do levantamento destes trabalhos incorre para pensarmos que, a partir das pesquisas encontradas, transitamos por diferentes linhas de investigação, porém com questões, debates, tensões e fragilidades similares que ainda precisam ser elaboradas.

Nesta direção, os estudos citados contribuem para se pensar acerca de questões que ainda se mostram incipientes quando se fala na prática docente de professores de Educação

Física na etapa da Educação Infantil. Além desses elementos, os estudos nos levam a pensar também nas políticas públicas de inserção de professores(as) de Educação Física nessa etapa educacional nas redes públicas de ensino. Estas questões estão relacionadas às relações estabelecidas com outros professores, ao processo de formação e ao olhar sobre a própria prática, o que encaminha importantes considerações no qual foram desenvolvidas nesta tese.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA: CHEGANDO À QUESTÃO NORTEADORA

Tendo em vista algumas das produções científicas até então desenvolvidas, no que tratam a questão da Educação Física na Educação Infantil e seus desdobramentos, é possível estabelecer um debate extremamente efervescente e complexo, haja vista a polissemia de significados e vertentes que a temática ainda carrega. São diferentes contextos e situações que nos mostram que a EF ainda encontra barreiras e até mesmo implicações teórico-conceituais quando a trazemos para o âmbito da EI.

Além disso, cabe ressaltar que dentre estes debates teóricos emergentes, ainda encontramos tensões no que diz respeito às políticas efetivas de inserção da EF em diferentes municípios brasileiros que, ao não pensarem num projeto pedagógico consistente e à longo prazo, iniciam um processo de inserção e, posteriormente, uma retirada abrupta. Dessa forma, ao realizar um levantamento por meio de questionário virtual, foi possível trazer à tona dados¹² destas realidades.

Esses dados são fonte de uma pesquisa pessoal do autor por intermédio de uma enquete no maior grupo, da rede social Facebook, de Educação Infantil do Brasil “professores da educação infantil”: <https://www.facebook.com/groups/professoresdaeducacaoinfantil>. Realizou-se inicialmente um questionário aberto e, posteriormente, a partir das respostas obtidas, as informações foram sendo capturadas com mais detalhes, individualmente com cada professor(a). A pesquisa foi feita por meio de um post no grupo fechado, no ano de 2019, e

¹² Esses dados são fonte de uma pesquisa pessoal do autor por intermédio de uma enquete no maior grupo, da rede social Facebook, de educação infantil do Brasil “professores da educação infantil”: <https://www.facebook.com/groups/professoresdaeducacaoinfantil>. Realizou-se inicialmente um questionário aberto e, posteriormente, a partir das respostas obtidas, as informações foram sendo capturadas com mais detalhes, individualmente com cada professor(a). A pesquisa foi feita por meio de um post no grupo fechado, no ano de 2019, e obteve um total de 45 respostas, das quais foram selecionados alguns respondentes e entrado em contato individualmente.

obteve um total de 45 respostas, das quais foram selecionados alguns respondentes e entrado em contato individualmente¹³.

Exemplos como o da prefeitura de Guarulhos, SP, em que a EF foi inserida em todos as EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) no ano de 1997, com professores efetivos, para crianças de 4, 5 e 6 anos (chamados de estágio 1, 2 e 3 respectivamente), porém no final de 1998, ou seja, apenas um ano depois, a mesma foi retirada do currículo, e todos os professores foram realocados para o ensino fundamental, ficando a cargo dos(as) pedagogos(as) ministrar essas aulas, no qual foram chamadas de campo dirigido.

Em Rio Grande, RS, depois de vários anos de atuação de professores de EF, no qual ministravam uma aula semanal para cada turma, a mesma foi retirada do currículo da educação infantil em 2017. O mesmo aconteceu em São José, município da grande Florianópolis, em SC, no qual havia EF para crianças de 0 a 6 anos, três aulas por semana, porém, com a diminuição de professores contratados, atualmente, no novo documento norteador, as aulas restringem-se apenas às crianças de 4 a 6 anos e é de apenas uma aula por semana.

No Município de Ceará-Mirim, RN, a EF era inserida na EI com uma aula semanal para cada turma, acontecendo o mesmo com artes e leitura. Porém, há cerca de quatro anos, todas essas foram retiradas.

Já em Marapanim, PA, foi inserida no início de 2018, e pouco mais de três meses depois, foi retirada dos centros de educação infantil. Também no ano de 2018, em Iepê, município brasileiro localizado no estado de São Paulo, a EF foi retirada dos centros de educação infantil, depois de ficar por três anos sendo ministrada para as faixas-etárias de 4 meses a 4 anos, com aulas duas vezes na semana.

Nessa direção, mesmo orientada e reconhecida segundo a Lei nº 9394/96 (LDB), no seu artigo 1º e no parágrafo 3º do art. 26º, no qual estabelecem que deva ser integrada, obrigatoriamente, à proposta pedagógica da escola em toda educação básica, a Educação Física na Educação Infantil ainda carece de discussões e debates sobre as tensões causadas, justamente por ainda não ter uma consolidação a nível nacional no que concerne à sua inserção e à prática de seus professores no âmbito da educação de crianças pequenas (EI), mesmo sendo obrigatória por lei.

¹³ O contato individual foi realizado via mensagem privada pela própria rede social: foram realizadas questões, tais como: há quanto tempo existe Educação Física na Educação Infantil na sua rede? Já foi retirada após ser implementada?

E ainda neste caminho, a reflexão explicitada por Kunz (2003) nos permite pensar que, muitas vezes, os dispositivos legais e reformas são mais importantes do que a própria discussão prévia sobre o cotidiano das instituições e suas diferentes configurações. Assim, Kunz (2003) assevera que

Somos, pelo que parece, um povo excessivamente dependente de leis, gostamos de falar em reformas, em reordenamentos, mas o que deveria anteceder a tudo isto, a pesquisa, o planejamento, a discussão pública, e com isto as mudanças efetivas, não apenas no sistema político e institucional, mas, também, no dia-a-dia, na prática de todo professor/ pesquisador, não se realiza (KUNZ, 2003, p. 190).

Evidenciando o que relata o autor, e expostas as experiências, fica evidente que ainda não há um entendimento consistente acerca da presença da Educação Física na Educação Infantil e a prática docente dos professores. Então, cabe-nos perguntar: Por que municípios iniciam um projeto colocando professores de uma determinada formação [EF] e depois os retiram? Seriam por questões financeiras? Não preparação de uma concepção de atuação para estes professores? Não aceitação de outros profissionais e pais?

Assim, compreender não apenas a inserção de novos professores, mas sim como esses profissionais se relacionam com o cotidiano que emerge na EI viabiliza e potencializa maiores entendimentos e possíveis respostas a conflitos que emergem e poderão emergir.

Nessa discussão, ao olharmos para esse processo completamente atual e emergente, é possível reconhecer inúmeras questões, indagações e postulações em que a EF em um “novo espaço”, e no caso que se propõe este estudo, a cidade de Itajaí, pode incorrer.

Portanto, ao trazer o município de Itajaí, em SC, que vem construindo seu caminho no que diz respeito à inserção da EF e sua atuação na EI, entoa-se a importância de olhar com atenção para a prática docente dos professores e suas relações nos cotidianos da EI vividos por estes/as professores/as.

A efetivação de sua inserção ocorreu no ano de 2014, tendo a grande maioria de seus professores e professoras efetivados(as) via concurso público. Cronologicamente, são mais de seis anos de caminhos percorridos por professores e professoras que encontraram inúmeras situações, como aponta o primeiro estudo realizado na cidade de Itajaí. A pesquisa de Jucineia Formigari, defendida em 2016 no programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), intitulada “CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DE BEBÊS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, objetivou analisar qual a concepção e expectativa das professoras de bebês em relação ao professor de Educação Física.

Como mencionado, esta foi a primeira pesquisa realizada no que diz respeito à inserção da EF no município de Itajaí. O estudo trouxe à tona os olhares e vozes das professoras de sala/referência, tendo participado “8 professoras regentes de Berçário I e Berçário II do Município de Itajaí, com as quais realizou-se uma entrevista semi-estruturada (FORMIGARI, 2016, p. 4).

O foco de investigação ainda buscou analisar os pontos de vista a respeito do conceito de Educação Física das professoras entrevistadas, a forma como vivenciaram a Educação Física, o olhar que tinham sobre qual EF para bebês, do trabalho do professor de Educação Física e, da implantação da Educação Física no Centro de Educação Infantil.

Segundo a autora, baseada na fala das professoras de berçário, “apesar da Educação Física se fazer presente desde o ano de 2014 nos Centros de Educação Infantil do Município de Itajaí, as mesmas possuem uma visão sucinta sobre o entendimento da Educação Física” (FORMIGARI, 2016, p. 51).

Nesse sentido, os dados demonstram que ainda se está construindo a concepção do que seria esta Educação Física na Educação Infantil, e mais especificamente para bebês. E um desses pontos está justamente na pouca relação estabelecida entre professores(as) de EF e pedagogas(os), como aponta a autora.

As professoras relacionam a Educação Física como uma atividade que trabalha a parte física, o corpo ou coordenação motora. Pela pouca experiência com Educação Física para bebês e, talvez, pelo pouco envolvimento que há entre as professoras e a aula de Educação Física, ficou evidente o pouco entendimento que se tem ainda sobre a Educação Física inserida nos Centros de Educação Infantil (FORMIGARI, 2016, p. 51).

Ainda, algo que pulsou forte tensões diz respeito a participação dos professores nos tempos e rotinas do cotidiano de trabalho dos centros de educação infantil. O estudo mostra que há diferentes opiniões das professoras regentes acerca desse envolvimento, sobre o qual algumas concordam e outras não.

Nesse sentido, em uma das falas de uma professora investigada, as rotinas seriam importantes, mas quando fica ela por ela mesma, perde-se sentido em professores(as) de EF participarem: “Eu penso que é importante ele participar da rotina ‘mais’ eu penso que esses momentos poderiam ser mais bem aproveitados, mais direcionados, porque acaba ficando a

rotina pela rotina, ele poderia trazer algo de novo nesses momentos” (FORMIGARI, 2016, p. 52).

Nessa mesma direção, o estudo de Formigari (2016) ainda mostra que uma das professoras relatou que o professor de Educação Física poderia passar uma parte da manhã ou da tarde em cada turma, pois assim já estaria incluído na rotina do dia dando continuidade a sua aula após a parada para as rotinas. Porém, frisou que este é um pensamento dela e que não sabe se daria certo.

Esses dados elucidam inúmeras problemáticas no que diz respeito à concepção de educação física que se está construindo no município de Itajaí a partir da prática desses “novos” professores. A pesquisa apontada fala da concepção e expectativa das professoras regentes acerca do trabalho dos professores de EF com bebês, o que nos dá indícios de buscar compreender os próprios professores de EF falando de suas práticas e dos desafios encontrados na imersão do cotidiano.

Para tanto, Pereira (2018) desenvolveu sua tese de doutorado analisando os Saberes docentes de professores/as de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Itajaí, e já com uma hipótese/tese formulada, o mesmo defendeu que: **“um novo contexto forja outros e novos saberes docentes dos/as professores/as de Educação Física experientes, sobretudo no contexto da Educação Infantil”** (PEREIRA, 2018, p. 6). Assim, esse novo contexto afeta esses/as professores/as experientes e esses/as professores/as afetam os atores que já habitavam esse lugar.

O autor faz uma descrição detalhada da coleta de dados em um grupo focal, buscando dar visibilidade aos saberes docentes que os/as professores/as de Educação Física com experiência no Ensino Fundamental mobilizaram para atuar na Educação Infantil. Dessa forma seus objetivos foram: analisar a imagem de criança que os/as professores/as de Educação Física possuem; identificar como os/as professores/as planejam sua ação para atuar com a infância; compreender quais saberes os/as professores/as mobilizam para atuar na Educação Infantil (PEREIRA, 2018, p. 19).

Assim como Formigari (2016), a pesquisa do autor também evidencia questões, mesmo que não sendo o foco de investigação, sobre a presença dos professores de EF nos espaços e nos usos destes, nas relações de conflitualidade com outros(as) professores(as) e nas rotinas, o que nos aponta para um caminho para olhar, com mais atenção e profundidade, para

a(s) prática(s) docente(s) **nos meandros das rotinas no cotidiano** dos centros de educação infantil.

Andando nesta direção, ao olhar para esta questão [as rotinas no cotidiano], evidencia-se a importância em recorrer ao documento elaborado pela Secretaria de Educação de Itajaí intitulado “**O movimento na infância**”¹⁴, no qual traz elementos que fundamentam a implantação da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Itajaí,

O mesmo norteia a inserção e presença da Educação Física na Educação Infantil por premissas conceituais que trazem **as rotinas como a centralidade para pensar e organizar a vida cotidiana** no contexto da EI em que estes professores estão inseridos, evidenciando que a proposta de trabalho deve ser “olhar para as crianças e o seu desenvolvimento a partir das rotinas e das relações do cotidiano” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 3).

Neste contexto, partindo do pressuposto que as rotinas no cotidiano do contexto da EI são os fios condutores do processo indissociável de cuidar-educar¹⁵, e dando sua devida importância histórica e pedagógica, como bem aponta Maria Carmen Silveira Barbosa (2006), entende-se que professores generalistas/referência e de outras formações (os ditos especialistas?) precisam compreender as rotinas como espaços de produção de saberes por parte das crianças, não sendo, apenas, um momento irrefletido e repetitivo, em que se manifestam a todo modo, da mesma maneira, as ações do cotidiano.

Com isso, observando tensões e conflitos apontados nos estudos de Formigari (2016) e Pereira (2018) acerca da participação e organização dos professores de EF do município de Itajaí nos meandros das rotinas no cotidiano dos CEIs, a proposta desta pesquisa se alicerça na seguinte **questão problema**: Como o(a) professor(a) de Educação Física compreende sua prática docente nos meandros das rotinas no cotidiano do contexto da Educação Infantil?

Após elucidar os pontos que entoaram para a construção da problemática de pesquisa apresenta-se, então, o **objetivo geral** e os objetivos específicos desta pesquisa.

¹⁴ O documento em questão não foi publicado e disponibilizado aos professores, mas serviu de subsídio para a equipe técnica justificar a inserção da EF e, segundo a diretora da educação infantil (períodos 2008 a 2012 e 2012 a 2016), orientar a concepção para as formações continuadas destes professores. A disponibilização do mesmo se deu por meio de contatos com a antiga diretoria da educação infantil.

¹⁵ Com base nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 9), o termo cuidar e educar aqui utilizado reforça que o entendimento de que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar a compreensão dos professores acerca da sua prática docente nos meandros das rotinas no cotidiano do contexto da Educação Infantil.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Contextualizar historicamente o processo de inserção dos professores Educação Física na Educação Infantil no município de Itajaí;
- b) Identificar como se organizam as rotinas de cuidado e educação nos planejamentos e nas práticas dos professores de Educação Física na Educação Infantil;
- c) Analisar as possibilidades e as tensões na prática dos(as) professores(as) de EF nos meandros das rotinas no cotidiano da educação infantil.

Nessa direção, ao ir em busca da resposta desta questão problema e de atingir os objetivos propostos, a construção desta tese, em 5 capítulos, traz à tona no capítulo 1 inúmeras passagens que implicam uma reflexão acerca da vida de um professor que é pesquisador e vice e versa. Dessa forma, buscou-se engendrar, neste movimento, aquilo que é tomado pelo que se vive diariamente num cotidiano que se transforma e é transformado, mostrando que a descoberta como pesquisador e sua relação com aquilo que vive se vive diariamente, traz nesta pesquisa também um ato de autorreflexão sobre a própria prática docente

Posteriormente a isso, ao trazer estudos atuais que falam sobre a temática e expressam diversas questões conceituais e dilemas envoltos a diversos problemas de pesquisas, esta parte do capítulo 1 busca mostrar que ainda há muitas questões que precisam ser levantadas e/ou apontadas em diferentes contextos.

Os estudos também apontam para os desencontros que ainda permanecem relacionados a prática pedagógica entre o professor de Educação Física e outros profissionais, abordam a questão da especificidade da Educação Infantil e das rotinas no cotidiano, o que acaba sendo o foco desta tese.

Desse forma, no capítulo teórico, 2, o conceitos de Sociologia da Infância, Pedagogia da Educação Infantil, Cotidiano e Rotinas foram desenvolvidos como fundamentos e pressupostos, já defendidos pelo autor, para a realização das análises de dados, Assim, com base no autores e teorias escolhidos, foi possível tomar um direcionamento para discutir as falas dos interlocutores e refletir suas questões e dilemas apresentados.

Já no capítulo 3 a metodologia é apresentada buscando evidenciar que a pesquisa qualitativa, escolhendo como método de análise a análise temática, e com o uso do recurso da entrevista semi-estruturada do tipo fenomenológico foi uma opção que pudesse dar fluidez às questões, às falas dos interlocutores e ao direcionamento do processo de investigação.

Após isso, no capítulo 4 encontram-se as análises propriamente ditas. Ao buscar na transcrição das entrevistas dos sujeitos interlocutores e, posteriormente, na geração de códigos iniciais (impressões, anotações), obteve-se na reunião destes códigos dois grandes temas de análise: 1) Descobrir a docência na/da Educação Infantil, no qual gerou dois subtemas e 2) A Educação Física nos meandros das rotinas do cotidiano: tensões e possibilidades, gerando quatro temas de análise. Os temas e subtemas mostram a importância da formação continuada para o entendimento dos professores das especificidades da Educação Infantil e ainda como estes descobrem a diferença entre esta etapa e a etapa do Ensino Fundamental e se descobrem como professores na Educação Infantil nas inúmeras relações com outros profissionais de sua própria instituição de trabalho e com outros colegas da área no compartilhar saberes. As análises evidenciam um processo de tensão no que diz respeito ao olhar dos professores de Educação Física para outros professores (agentes e professores/as de referência), no qual dilemas apresentados pelos interlocutores nos meandros das rotinas demonstram conflitos e disputas apontando discordâncias de pontos de vistas e percepções de ambas as partes sobre as práticas docentes.

Por fim, nas considerações são apresentadas e amplificadas as defesas desta tese e algumas proposições baseadas naquilo que se acredita enquanto campo praxeológico, compreendendo que a Educação Física na Educação Infantil ainda tem muito a avançar.

2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENTRECruzAMENTO NECESSÁRIO

Considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO; PINTO, 1997).

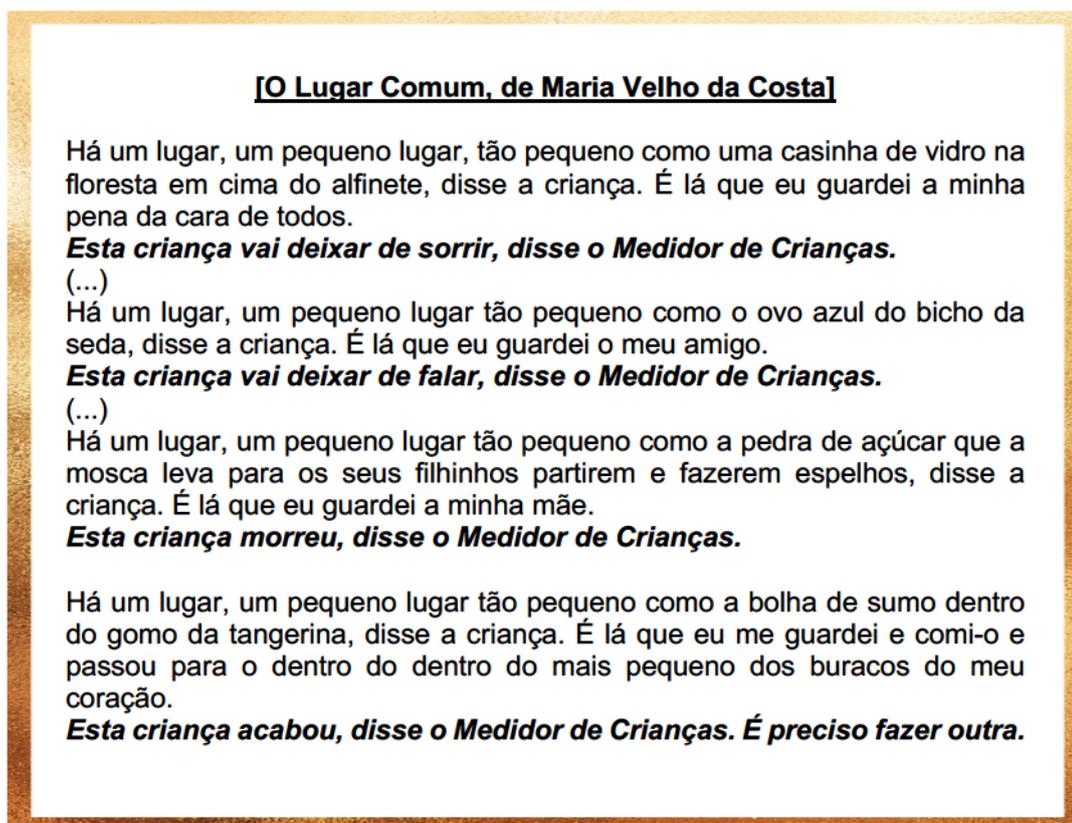
Neste capítulo serão trazidos aportes teóricos sobre a Sociologia da Infância, entendendo este conceito e o conceito de Pedagogia da Educação Infantil como as bases para as reflexões que serão apresentadas no capítulo 5. Assim, este capítulo está dividido nos seguintes tópicos: Sociologia da infância: apontamentos conceituais; Sociologia da Infância e Educação Física na Educação Infantil: estreitando o diálogo; Educação Física na Educação infantil: por uma Pedagogia da Educação Infantil/Infância.

2.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: APONTAMENTOS CONCEITUAIS

Propor um entrecruzamento entre Sociologia da Infância, EF e uma Pedagogia da Infância traz à tona, de prontidão, uma defesa da(s) infância(s) que se comprometa com o reconhecimento devido ao mundo vivido, à produção simbólica e às culturas infantis produzidas pelas crianças nas interações com seus pares e com os adultos, nas mais diversas esferas sociais. Dessa forma, busca-se uma permanente desconstrução daquilo que Delgado (2018, p. 22) nos aponta como sendo, na modernidade, uma normatização baseada no “princípio da negatividade da infância, ou do conjunto de interdições e prescrições que negam ações, capacidades ou poderes às crianças” sendo, assim, a norma social da infância estabelecida pela modernidade, no qual podemos compreender como uma administração social da infância.

Sobre esta questão, é possível pensar a partir das reflexões que Sarmento (2004) apresenta sobre o poema “O Lugar Comum”, de Maria Velho da Costa, em seu estudo “Culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade”. O poema, reproduzido na Figura 3, apresenta uma prescrição e interdição que se inscreve e toma conta das crianças e de suas infâncias desde a modernidade, período em que, para além do sujeito criança, algo que sempre existiu, nasce a ideia de “infância como uma construção social, para qual se criou um conjunto de representações sociais, dispositivos de socialização e controle” (DELGADO, 2018, p. 24).

Figura 1 - Poema "O Lugar Comum"



Fonte: Costa (1973 apud Sarmiento, 2004, p. 1).

Com isso, ao refletir sobre o poema, Sarmiento (2004, p. 2) questiona “ ue lugar é esse que a criança ocupa, a ponto de causar a perturbação do ‘medidor de crianças’, de modo tal que ele decreta o fim da infância”?

Dessa forma, Sarmiento (2004) encabeça reflexões e propõe que devam ser debatidas as complexidades e ambivalências concernentes às infâncias e que sejam garantidos, cada vez mais, os direitos das crianças. Assim reverbera que

Ao contrário de todos os medidores de crianças, não nos preocupamos em decretar a inconformidade das crianças contemporâneas com a norma, seja ela qual for. Pelo contrário, defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo (SARMENTO, 2004, p. 2).

E é neste renascer o mundo, dando o protagonismo social às crianças, que a sociedade deve olhar para elas e para as suas infâncias como produtoras potentes de cultura infantis e de uma construção simbólica, buscando assim uma condição social da infância cada vez mais

afirmativa, pois como aponta Delgado (2018), ainda é preciso avançar e muito nas discussões das condições de existência das crianças.

Nessa direção, e imbuídos destas reflexões, evidencia-se as indiscutíveis contribuições da **Sociologia da infância** que, a partir dos anos 1980, inicia um processo de reconhecimento destas singularidades, de direitos e de um protagonismo das crianças, o que é extremamente fundamental pensar, como conceito, para as tramas dialógicas que esta pesquisa busca elucidar. As contribuições dos aportes teóricos trazidos pela Sociologia da Infância vislumbram alcançar e responder, também, os questionamentos e inquietações impulsionadas pela área de concentração do programa de doutorado no qual esta pesquisa está inserida, **Condição humana na Modernidade**, na linha de pesquisa, **Modernidade e Globalização**.

Dessa forma, os estudos da Sociologia da infância e, conseqüentemente, a busca por **Pedagogias da Educação Infantil/Infância** que se orientam por esta sociologia, embarcam num reconhecimento das transformações que ocorrem nos estudos sobre as infâncias e na compreensão das importantes mudanças que estas frentes teóricas promulgam para o campo educacional.

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos mass-media, e no espaço público (SARMENTO, 2004, p. 1).

Assim, entende-se que o(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, inserido neste contexto transformacional, precisa se apropriar e dialogar com essas teorias para que haja uma compreensão profunda da infância e de pedagogias orientadas para o trato com as crianças nas instituições de EI, que tragam o protagonismo infantil como evidente frente para sua atuação.

Ainda nesta direção, a opção teórica pela Sociologia da Infância vem ao encontro do entendimento que esta procura direcionar, ao estudar e produzir conhecimento **com** crianças, para uma **perspectiva interdisciplinar** que possa confluir diferentes ciências e campos de saber, que possam dialogar entre si interdisciplinarmente. Assim, nessa orientação entoa-se, embasado no que Sarmiento (2013) diz ao citar Prout (2005), que

A sociologia da infância não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagens, no seu interior, como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária da

criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância, tais como natureza-cultura, corpo-pensamento ou estrutura-ação (SARMENTO, 2013, p. 21).

Nesse caminho de entrecruzamento, entende-se que professores de EF, ao serem inseridos em um âmbito de trabalho historicamente pouco acessado, a EI, devem estar atentos às características peculiares das crianças e, perceber nesse entorno, que a infância é uma categoria diferenciada nos contextos, nas práticas e nas intenções, contrapondo-se ao contexto em que a EF, no âmbito de uma educação escolarizante, foi se construindo. Ou seja, é preciso se apropriar dos conceitos e discussões que emergiram e emergem da Sociologia da Infância pensando na construção de pedagogias da infância para a atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

2.1.1 As Culturas Infantis

Ariès (1981) aponta que, no início da década de 1960, as problematizações sobre uma concepção unitária de infância, em que esta é vista como categoria social e não mais como uma realidade natural perpassa por vários campos de conhecimento. Assim, segundo Barbosa (2014, p. 649), “as culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de **complexidade e interdisciplinaridade** para serem, efetivamente, compreendidas”.

Os estudos de Corsaro (1997, 2003, 2004, 2009, 2011) assim como na perspectiva de Sarmiento (2004, 2013), partem para um entendimento que, as culturas infantis são produzidas nestes *encontros interacionais* entre crianças e crianças e entre crianças e adultos. Com isso, apresentam dois conceitos para o entendimento das culturas infantis: culturas de pares e a reprodução interpretativa.

Na obra “*We’re friends, right? Inside kids culture*”, o autor apresenta pesquisas etnográficas focadas na observação de crianças em situações diversas e, principalmente, em espaços que houvessem interações brincantes. Com isso, mostra que suas documentações tratavam da produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares.

Ao relatar aquilo que chama de **grupo de pares** o autor se refere, ao observar estas inúmeras interações entre crianças, como a de Richard e Barbara, que o compartilhamento e a participação social são vistos como o cerne do comportamento infantil e como o **coração da cultura de pares** das crianças.

Eles estão sentados perto um do outro e construindo coisas com pequenos blocos de plástico. Eles não têm falado e não parecem estar jogando/brincando

juntos. Até este ponto, seu comportamento seria visto como o que muitos psicólogos chamam de jogo paralelo. De repente, Richard olha para Barbara e diz: “Estamos jogando sozinhos”, “então - ah - somos amigos, certo?” Bárbara pergunta. “Certo”, diz Richard. Como mostra este exemplo, as crianças são sociais. Eles querem se envolver, participar e ser parte do grupo. Vi poucas brincadeiras solitárias em meus muitos anos de observação na pré-escola. E quando as crianças brincavam sozinhas ou em jogos paralelos, raramente durava muito. Eles foram logo fazendo coisas juntos. Fiquei maravilhado com a forma como as crianças trabalharam juntas para fazer as coisas andarem, como Richard e Barbara fizeram, e eu compartilhei sua alegria quando eles marcaram seu compartilhamento comunitário com a frase frequentemente ouvida. “Somos amigos, certo?” A participação social e o compartilhamento são o coração da cultura de pares das crianças (CORSARO, 2003, p. 36-37, tradução nossa).

A expressão “Somos amigos, certo?”, que é o título do livro de Corsaro, traz à tona a participação dos grupos de crianças que constroem, cotidianamente, interpretações do mundo que vivem por meio das suas interações presenciais. Segundo Barbosa (2014, p. 656), esse movimento se traduz em passar o “tempo juntos conversando, compartilhando artefatos, movimentos, ritmos, brincadeiras, dramatizações”. Dessa forma, a cultura de pares acontece nestes meandros, pois existe, neste processo, uma construção de “rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe social, papéis sociais etc” (BARBOSA, 2014, p. 658).

Assim, entende-se a cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). E é a partir destes encontros e relações que acontecem nestes grupos de pares, criando assim uma cultura de pares, que ocorre, por meio de uma dinamicidade de socializações, aquilo que Corsaro (2009) chama de reprodução interpretativa, descrevendo-a da seguinte maneira:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Nestes termos, corroborando com a perspectiva de Delgado (2018), que compreende que a socialização não é vista apenas como uma questão de adaptar-se e internalizar, mas sim como “[...] um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (DELGADO, 2018, p. 52), que se contrapõe, assim, às concepções funcionalistas de cultura. Essa reprodução interpretativa

deve ser entendida dentro de um espectro coletivo, no qual é fundamental entender a socialização como o “[...] modo como as crianças negociam, compartilham e produzem cultura com os adultos e com seus pares” (DELGADO, 2018, p. 52).

Portanto, para o autor, as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, o que implica na contribuição para a preservação ou reprodução social e para a mudança social. Desta maneira, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente, as culturas infantis são engendradas.

Para Sarmiento (2004) existem modos de significação e ação com o mundo diferentes entre as crianças e os adultos, e são estes que os diferenciam no contexto em que estão inseridos. Assim, as culturas infantis são vistas como os modos “sistemizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos adultos de significação e ação no mundo” (DELGADO, 2018, p. 25).

O que é importante ressaltar, é que as culturas infantis são produzidas nos entrelaçamentos interacionais entre crianças e crianças e, nos diferentes contextos sociais pertencentes, entre crianças e adultos.

As crianças produzem culturas em interações constantes com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele (DELGADO, 2018, p. 25).

Para Sarmiento e Pinto (1997), compreender as culturas infantis faz parte de um olhar e de uma afirmação da possibilidade de as crianças serem consideradas como seres ativos, participativos e, conseqüentemente, atores sociais com “[...] capacidade de produção simbólica e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas [...]” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). A ideia de atores sociais perpassa pelo entendimento que as crianças “são capazes de realizar interações e de dar sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades” (BARBOSA, 2014, p. 658).

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança (SARMENTO, 2004, p. 8).

Nesta direção, Sarmiento (2004) aponta para aquilo que chama de **gramática das culturas da infância**, exprimida nas seguintes dimensões:

- Semântica – ou seja, a construção de significados autónomos e, a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, o “era uma vez” de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que “era uma vez” é sempre a vez em que é enunciada.
- Sintaxe – ou seja, a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; o “então eu era o herói” da criança – cantado por Chico Buarque de Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e projecta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face.
- Morfologia – ou seja, a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras; o berlinde (bola de gude) do jogo da criança não é apenas um objecto esférico, mas é a peça de jogo, a preciosa moeda de troca, o troféu que se obtém ou o artefacto mágico que refracta a luz (SARMENTO, 2004, p. 9).

A partir desta morfologia, que apresenta a ideia de cultura como sendo um sistema de símbolos em elaboração, Sarmento (2004, p. 9) aponta 4 eixos que considera estruturadores da cultura da infância: **a interatividade¹⁶, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração**, que serão apresentados na sequência.

2. 1.1.1 A interatividade

Segundo Sarmento (2004), apoiado no conceito de cultura de pares de Corsaro (1997, 2001), existe uma grande heterogeneidade no mundo em que a criança vive. São muitas realidades que preenchem e aglutinam valores e estratégias para a formação da identidade pessoal e social da criança. Para tanto, contribuem neste processo, “[...] a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares [...]” (SARMENTO, 2004, p. 9).

Esta aprendizagem, segundo o autor, é “eminentemente interativa, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p. 9).

A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do

¹⁶ Interactividade, no português de Portugal.

quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 9).

Ainda, Sarmiento nos diz que esta interatividade ocorre em dois planos, e estes planos envolvem uma **sincronicidade e diacronicidade**. Quer dizer que existe um ensinamento entre as crianças mais velhas e as mais novas, no que diz respeito às brincadeiras praticadas e produzidas no cotidiano, sendo, assim, partilhados “conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte” (SARMENTO, 2004, p. 10).

2.1.1.2 *A ludicidade*

Fundamental, estrutural, primordial. Estas palavras caracterizam bem o segundo eixo, a ludicidade, como essencial para representar um aspecto central das culturas infantis. Ao falarmos de ludicidade logo nos remetemos ao brincar, mesmo entendendo que brincar não é exclusividade da infância, como aponta Sarmiento (2004).

Porém, para se referir a forma com que as crianças tratam o brincar nas suas vidas, o autor fala sobre as diferenças dos adultos. Para os adultos, muitas vezes é falado que o brincar é totalmente o contrário de algo sério. Mas, contrariamente aos adultos, “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 10).

Assim, ao tratar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como elementos constituintes da ludicidade, e esta como fator primordial da cultura infantil, Sarmiento coloca que a interatividade e a ludicidade estão intrinsecamente ligadas e são a base, pois

a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2004, p. 10).

Algo importante sobre o brinquedo que é alertado pelo autor é a questão da industrialização e massificação dos brinquedos, o que coloca uma predeterminação e padronização das ações da criança por meio dos brinquedos “prontos”. Sarmiento cita Rogers (1999) para falar da famosa boneca Barbie e, assim, apontar para os estereótipos e uniformizações decorrentes destes brinquedos.

Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas: a

imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca Barbie. A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, coautora do imaginário infantil, como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si (SARMENTO, 2004, p. 10).

Estas mesmas reflexões já eram apontadas pelo célebre autor Walter Benjamin, que também faz críticas ao elaborar reflexões sobre o conteúdo imaginário dos brinquedos. Segundo o autor, ao focar exclusivamente nos brinquedos ditos “educativos”, pais, mães, professores e professoras providenciam uma enorme quantidade de estímulos dados por esses brinquedos, o que pode retirar da criança a intenção de recriar, de repetir mais uma vez e criando maneiras diferentes. Para tanto, Benjamin apontava que a relação com o conteúdo imaginário do brinquedo não deve determinar a brincadeira da criança

Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário (BENJAMIN, 1984, p. 69).

Assim, para Benjamin, o brinquedo não deve limitar o poder criativo e interrogativo das crianças já que “[...]quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar [...]” (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Dessa forma, concorda-se que a ludicidade e a linguagem lúdica (brincar e o brinquedo) deva ser tratada como premissa básica para pensarmos a cultura infantil, pois são “fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 10).

2.1.1.3 A fantasia do real

Aquilo que muitas pessoas chamam de “o faz de conta” é extremamente importante para a construção das visões de mundo e da atribuição que as crianças dão às coisas. Para tanto, Sarmento (2004, p. 11) faz uma ressalva ao termo “faz de conta”, entendendo que seria inapropriado a ideia de um fazer de conta ser utilizado para denotar uma referenciação do modo específico com que as crianças transpõem “o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (SARMENTO, 2004, p. 11).

O autor expressa que aquilo que os adultos criam como uma dicotomia da realidade-fantasia, é “demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de

referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Essa fantasia do real, que acontece no brincar, nos jogos infantis e em quaisquer linguagens lúdicas das crianças, é impregnada

[...] de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem (BENJAMIN, 1984, p. 108).

Assim, este processo de imaginação do real, como aponta Sarmento (2004) é a fundação do modo de inteligibilidade da criança. O que acontece nestas transposições imaginárias de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, e como observamos na “não literalidade” (GOLDMAN; EMMINSON, 1987 apud SARMENTO, 2004, p. 11) “está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Com isso, o autor emite exemplos que mostram que esta não literalidade exposta na fantasia do real permite uma estruturação das condições de vida das crianças

A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2004, p. 11).

Dessa forma, a fantasia do real traz um enriquecimento às ações da vida cotidiana, pois a criança tem a possibilidade de vivenciar inúmeras maneiras de brincar e de “resolver problemas através de recursos materiais que ganham determinado valor ou contextos imaginários que resolvem aos seus olhos o que o mundo a havia convencido de ser impossível” (LIMA *et al.*, 2009, p. 4847).

2.1.1.4 A reiteração

No quarto eixo estruturador, a reiteração, encontramos como complementar a não literalidade, a não linearidade temporal. Para Sarmento (2004, p. 11-12), “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”.

Essa construção que acontece por meio de repetidas ações, mas que nunca são iguais

constrói os seus fluxos de (inter)ação numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois...e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”) (SARMENTO, 2004, p. 11).

Nestes fluxos são feitas estruturas e reestruturas das rotinas de ação, do estabelecimento de novos protocolos comunicacionais, o reforçamento de regras que são ritualizadas nos jogos e brincadeiras, novas competências de interação são adquiridas, há trocas de segredos, sinais cifrados da vida em grupo são decodificados e pactos são estabelecidos (SARMENTO, 2004).

Esta recursividade acontece, assim como apontado no eixo estruturador interatividade, nos dois planos: sincrônico e diacrônico. No sincrônico “[...] com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas [...]” e no diacrônico, por meio da transmissão de “[...] brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo [...]” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Dessa forma, a reiteração nos mostra também que os tempos das crianças são diferentes dos tempos dos adultos. Adultos tem delimitações e divisões de determinadas funções que são estabelecidas e equacionadas por fatores externos em que está envolvido. Já a criança tem no brincar uma recursividade que vem à tona durante o dia que se mostra com inúmeras possibilidades que a todo momento se renovam e não apresentam limites de potenciais.

Diante destes quatro eixos estruturadores apresentados como referência às culturas infantis, percebe-se que o que gira em torno destes conceitos é a busca da compreensão e valorização do protagonismo infantil e das especificidades concernentes às crianças e suas produções simbólicas.

As culturas da infância exprimem a cultura social à qual pertencem as crianças, mas embora interagindo com adultos, elas produzem significações de maneira distinta das culturas adultas, utilizando formas específicas de inteligibilidade, de representação e simbolização do mundo (DELGADO, 2018, p. 26).

Este protagonismo infantil deve estar ligado ao respeito das diversidades vividas pelas crianças, nas quais são trazidas de inúmeros contextos sociais, pois, ao conviver e aprender com estas realidades, as crianças trazem seus valores que auxiliam na sua formação.

No âmbito das instituições formais de ensino (Educação Infantil) e, no caso desta pesquisa, da atuação (prática docente) de professores de EF na educação infantil, é preciso compreender que

O conceito de culturas da infância tem implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência. Significa que as culturas da infância também fazem parte dos currículos e que as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas com os adultos. Implica o reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com adultos (DELGADO, 2018, p. 26).

A partir deste processo de reconhecimento da infância como sendo uma categoria geracional (geração) e de suas formas de ser quem são (alteridades), se encontram os desafios que são necessários investigar. Para tanto, estes conceitos – **geração e alteridade** – serão desenvolvidos a seguir.

2.1.1.5 Geração

Não há como pensar na Sociologia da Infância sem olhar para a centralidade do conceito de **geração**. Para Sarmiento (2005), a geração está ligada a um conceito relacional, no qual são produzidas as posições assumidas pelas crianças e adultos.

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A acção de cada geração, em interacção com as imediatamente precedentes, origina tensões potencializadoras de mudança social (SARMENTO, 2005, p. 364).

Neste contexto, Sarmiento (2005) diz que é preciso que se considerem as **relações intergeracionais**, aquelas relações entre diferentes gerações, como as crianças e os adultos e as relações intrageracionais, que seriam as subgerações dentro da geração infância, ou seja, crianças mais velhas com crianças mais novas. E nestas relações, Sarmiento ressalta ser imprescindível poder reconhecer

A diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas, ao longo do seu trajecto de vida (as crianças actuais têm uma experiência de relação com os seus pais, diferente da que estes tiveram com os deles, considerando precisamente a diferença da experiência histórica) (SARMENTO, 2008, p. 20-21).

Tal questão geracional é muito importante para que se possa compreender e desenvolver, em um trabalho educacional-pedagógico, as confluências, diálogos, tensões

geradas pelas diferenças históricas que, por consequência, mostraram no momento presente, que as infâncias mudam e que tais mudanças orientam o modo de vida cotidiano.

Diante disso, a importância da compreensão destas relações e o potencial transformacional que estas têm, faz com que os adultos (professores de crianças) possam refletir sobre suas práticas e pensar, epistemologicamente, acerca do processo educativo e do engendramento das relações geracionais e seus desdobramentos.

Ainda no contexto destas posições assumidas, Delgado (2018) observa que é necessário articular os elementos de homogeneidade – características comuns a todas as crianças – e heterogeneidade – o que distingue as crianças em diferentes contextos. Isso faz com que o conceito de geração na configuração sociológica da infância permita “distinguir o que pertence ao âmbito da análise de estrutura social e o que pertence ao âmbito da análise da ação social e simbólica das crianças” (DELGADO, 2018, p. 28).

2.1.1.6 Alteridade

A alteridade é um conceito fundamental que traz à tona, dentro da Sociologia da Infância, a afirmação e o reconhecimento sobre “as condições e características que fazem a diferença do grupo geracional infância” (SARMENTO, 2005, p. 371) e que, neste reconhecimento, cabe lembrar o protagonismo social concernente às crianças e o fato de que elas são competentes.

Nessa direção as crianças se exprimem nesta **alteridade geracional**, que é a “diferença relativa face às outras gerações, no que respeita ao estatuto social e aos elementos simbólicos configuradores do grupo geracional” (SARMENTO, 2008, p. 21). Isso implica pensar que não há um olhar que se configura em uma negação, no por vir (aquilo que ainda falta), mas sim de uma ordem “da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição” (SARMENTO, 2008, p. 21), é disto que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção face aos adultos.

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (SARMENTO, 2005, p. 372).

Com esta afirmação, evidencia-se que a alteridade parte do ponto de que “a infância não é uma idade de transição” (SARMENTO, 2008, p. 21). As crianças e suas infâncias devem ser respeitadas, estudadas, serem vistas e reconhecidas como categoria geracional própria, pois “a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a acção das crianças e as ‘culturas da infância’ (SARMENTO, 2005, p. 373).

2.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO O DIÁLOGO

Ao olharmos para as tendências que transcorreram e ainda deixam suas marcas na EF escolar, percebemos que o caráter disciplinarizante percorreu desde as abordagens higienista, militarista e competitivista. Algumas destas tendências – higienista e militarista (FILHO, 1998) – com finalidades ideológicas marcantes e bem delimitadas, construíram um calçamento para que a EF, como disciplina escolar, pudesse se concretizar como aquela que educa o corpo, que molda e que disciplina o corpo por meio de movimentos, exercícios e atividades dirigidas.

Neste sentido, como apontam Richter, Bassani e Vaz (2015), outros dois modelos permaneceram, e ainda permanecem bastante arraigados na trajetória da EF brasileira (em grande medida no ensino fundamental e médio) e, de certa forma, também foram/são reverberados para a Educação Física na Educação Infantil.

O primeiro deles, assentado nas perspectivas do desenvolvimento motor, da psicomotricidade, tem sua intervenção centrada no desenvolvimento de habilidades básicas, tais como equilíbrio, coordenação, percepção espacial, na eficiência dos gestos ou na correção de distúrbios no âmbito dessa dimensão motriz. O segundo, baseado em concepções ligadas à recreação, busca ocupar “produtivamente” o tempo das crianças, tendo sua intervenção centrada, na maioria dos casos, na reprodução de jogos e brincadeiras presentes em manuais pedagógicos (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 17).

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as ditas linhas progressistas, com um novo olhar e eminentemente críticas às concepções até então apresentadas, buscaram lançar um movimento que permitisse construir, de maneira mais participativa e humanista, concepções de corpo e de produção de culturas deste. Termos/conceitos como: cultura corporal, cultura corporal do movimento, cultura de movimento - (se) movimentar -, entre outros (BRACHT, 2004; COLETIVO DE AUTORES, 1992; Kunz, 2001), trazem à tona um olhar mais integrador, menos disciplinar e mais aberto às relações com outras áreas do saber dentro da própria concepção metodológica das intervenções da EF na escola.

No entanto, estas concepções mais conservadoras e mesmo aquelas consideradas progressistas/críticas não se aprofundaram no que diz respeito a uma EF que estivesse presente, especificamente na EI. Documentos como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e documentos a níveis estaduais e municipais, sempre contemplaram a EF nos segmentos do ensino fundamental e ensino médio, sendo que na EI, por não ter uma ampla atuação da EF, não estava fortemente presente.

Com o crescimento das pesquisas nos campos denominados **Estudos da Infância e Estudos da Criança**, que, “como todos os campos interdisciplinares, compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2019, p. 107), a EF também se aproximou (AYOUB, 2001; SAYÃO, 1999) destas pedagogias que se colocavam críticas às pedagogias tradicionais vigentes – principalmente as de cunho exclusivamente biologicistas, desenvolvimentistas e potencializadoras de uma psicologização das infâncias – para pensar conceitos, metodologias, diálogos e propriamente a prática docente dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Sendo assim, alicerçado numa concepção que não fragmente a educação das crianças e que não promulgue uma escolarização nos moldes institucionalizados que a escola vem regendo, evidencia-se a necessidade de uma construção crítica que vislumbre os estudos da criança como

Uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches (SARMENTO, 2013, p. 18).

Visto assim, observa-se uma tentativa/possibilidade de romper com modelos que não coloquem a criança como protagonista do processo educativo. Para isso, Richter, Bassani e Vaz (2015), ao realizarem uma interlocução (entrevista) com Sarmento, mostram que, cada vez mais, encontram-se pesquisas e projetos na área da Educação Física que afirmam dialogar com a Sociologia da Infância,

Buscando contribuir na constituição de uma Pedagogia da Infância que vincula a Educação Física da/na Educação Infantil com os direitos das crianças, mais especificamente com o “direito à liberdade” – que abrangeria a brincadeira espontânea das crianças, a diversão –, e que estaria associada à ideia de respeito aos interesses e desejos das crianças, a sua autonomia, a sua capacidade de decisão (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 17).

Nesse caminho é que Sarmiento (2015) aponta para a possibilidade de que haja uma “abertura para o campo interdisciplinar dos estudos da criança em que a Educação Física dissolve um pouco as suas fronteiras, para se aproximar da Sociologia, de parte da Psicologia e da Antropologia” (SARMENTO, 2015, p. 18).

A partir desta reflexão, que busca este **entrecruzamento entre Sociologia da Infância e Educação Física na Educação Infantil**, Sarmiento ressalta, veementemente, a importância de se pensar, na EF e em todas as áreas que atuam na EI, naquilo que vai referenciar (na realidade portuguesa) como as “Ciências da Motricidade, do drama, da dança, do movimento e das artes, onde se procura resgatar, digamos, uma outra visão do corpo da criança” (SARMENTO, 2015, p. 18).

Com isso, o autor entoa para olhar para as crianças e suas infâncias a partir de uma dimensão em que o corpo, pensado como produtor de cultura e sem dicotomizações, negações e dualismos, seja visto como um corpo que tenha liberdade para se expressar, que não possua condicionamentos e restrições para construir suas produções simbólicas em que haja, em suma,

[...] uma vertente de estudo do corpo infantil que articula a Sociologia da Infância com a Educação Física e com essas outras áreas que simultaneamente pensam o corpo da criança como um corpo construído, mas também como um corpo configurante de novas relações sociais. Este é um ponto que me parece bastante significativo, importante e emergente no âmbito dos estudos que ligam, no interior dos Estudos da Criança, a Sociologia da Infância e a Educação Física (SARMENTO, 2015, p. 18).

Este caminho, segundo Sarmiento, deve ser visto na atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil como um processo contínuo, aberto e que contemple a dinâmica cotidiana apresentada na EI, o que envolve a participação destes professores em momentos das rotinas, tais como na alimentação, no repouso, na higiene, na acolhida, etc. Essa reflexão, ainda apresentada no diálogo com Sarmiento desenvolvido por Richter, Bassani e Vaz (2015), vai falar de uma **diluição de fronteiras**.

Eu acredito que a Educação Física rapidamente reencontrará o seu lugar diante desse espaço de diluição de fronteiras, sobretudo se assumir essa justificativa que a mim parece fundamental: partir do conhecimento das práticas das crianças para produzir seu discurso e designadamente produzir suas orientações (SARMENTO, 2015, p. 20).

E continua dizendo que

Pode, portanto, orientar-se a educação já não numa visão adultocêntrica, mas mais construída nesta relação entre uma intencionalidade educativa que necessariamente a Educação Física tem e uma percepção indutiva do movimento das crianças. Assim, é neste cruzamento de lugares – o que as crianças nos dizem e aquilo que nós projetamos sobre elas – que se podem ancorar essas novas atividades no âmbito da Educação Física, sobretudo com

crianças pequenas, não apenas com bebês. É curioso que alguns desses trabalhos têm sido sustentados em metodologias visuais e é curioso verificar que, por exemplo, os professores, os educadores, se surpreendem, às vezes até de forma deliciada, com o que as crianças se mostram capazes de fazer, no seu corpo, no seu movimento, no modo como comunicam, através de imagens, vídeos, etc. (SARMENTO, 2015, p. 20).

Ao reverberar as reflexões apresentadas pelo autor, é possível compreender que o caminho apresentado deste entrecruzamento entre a Sociologia da Infância e a Educação Física na Educação Infantil está imerso no diálogo que terá que ser feito a partir de uma “mobilização de outros conhecimentos que são fundantes da Educação Física, mas que não são percebidos como ‘da’ Educação Física, designadamente a Sociologia da Infância, mas também a Psicologia Cultural, a Antropologia etc” (SARMENTO, 2015, p. 20).

Assim, ao trazer à tona a Sociologia da Infância e os conceitos que a nutrem, como um campo que orienta a construção de uma docência permeada pela busca do direito das crianças a terem infâncias vivas, participativas e preenchidas por suas alteridades, é preciso dizer embasar os conceitos de cotidiano e rotinas, haja vista que a docência na Educação Infantil é permeada por ambos

2.3 COTIDIANO E ROTINAS: CONTEXTUALIZAÇÕES CONCEITUAIS

A ideia central deste subtópico é promover, a partir de elementos conceituais, um caminho para que possa ser realizado um diálogo frutífero para pensar e refletir acerca da prática docente de professores de Educação Física na Educação Infantil e as inúmeras facetas que se revelam. Neste, em específico, busca-se desenvolver **os conceitos de cotidiano (vida cotidiana) e rotinas** como propulsores e fundantes para as análises que prosseguirão no capítulo 5.

2.3.1 Cotidiano e Vida Cotidiana

Ainda que tratados como sinônimos e partilhando pontos de intersecção e convergência, como aponta Barbosa (2007), o cotidiano pode ser compreendido dentro de especificidades que o diferem do termo rotinas. Em Barbosa (2007) e em Pais (1993) o

cotidiano (quotidiano)¹⁷ é apresentado como conceito e tomado para reflexões a partir da arte, das pinturas, dos romances.

A reflexão sobre o cotidiano começa a ser produzida no século XVIII quando a literatura conta, através de romances, a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobre o encanto de retratar homens, mulheres e crianças em suas atividades diárias, contribuindo para demonstrar a riqueza da vida cotidiana e dos eventos que acontecem todos os dias (BARBOSA, 2007, p. 42).

Nessa direção, a autora aponta que, a partir deste retratar as riquezas e detalhes da vida cotidiana as ciências sociais descobrem a importância de olhar com mais atenção para a originalidade do cotidiano. Assim, abre-se para uma nova postura na qual, anteriormente, apenas tinham valor para a reflexão e para o registro “os *macroacontecimentos*, isto é, os fatos de ampla abrangência, inicia-se uma valorização dos *microacontecimentos* como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo” (BARBOSA, 2007, p. 42, grifo nosso).

Assim como aponta a Sociologia da Infância, em que o olhar para diversas áreas como a Antropologia, Psicologia e História é fundamental para compreender as concepções que permeiam as crianças e as infâncias, o cotidiano, como conceito, também se expressa e se constitui, no século XVIII, em meio às áreas da Sociologia, Antropologia e História, “nas quais o mesmo é visto tanto como objeto de estudos como também uma estratégia metodológica de pesquisa” (BARBOSA, 2007, p. 42-43).

A história – até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais (BARBOSA, 2007, p. 43).

A partir disso e ao trazer José Machado Pais, o qual vai falar em seus estudos de uma sociologia da vida cotidiana, percebe-se que os estudos que permeiam o cotidiano permitem olhar para estes “*microacontecimentos*” que compõem a vida das pessoas e como estes acontecimentos podem mostrar que “se é no cotidiano que se reproduz a realidade, é também no cotidiano que é possível começar a modificá-la” (PAIS, 2003, p. 35)

Para Pais, pensar numa sociologia da vida cotidiana, não é necessariamente pensar o cotidiano e a vida cotidiana como objetos de estudo. Por mais paradoxal que possa parecer, como bem aponta o autor, ele vai mencionar que não é possível olhá-los como objeto de estudo, pois a vida cotidiana é onipresente (Pais, 2013, p. 365). Isso nos mostra que, segundo o autor, a vida cotidiana

¹⁷ Quotidiano, escrito desta maneira, corresponde à grafia nos textos em português de Portugal.

Está em todo o lado! Está no trabalho, está na escola, está no lazer – ou seja, como costume dizer, não é possível caçar, a laço, o cotidiano quando cavalga diante de nós. O cotidiano é o laço que permite dar nós de inteligibilidade ao social. Portanto, para mim, o objeto de estudo é o social (PAIS, 2013, p. 365).

Assim, compreendendo o cotidiano e a vida cotidiana como estes laços que permitem uma busca e averiguação minuciosa daquilo que, muitas vezes possa parecer invisível ou imperceptível, o que Pais (1986, 2003, 2013) propõe

É uma leitura do social através do cotidiano. Trata-se de uma metodologia de inquirição que, no social, toma como relevante o aparentemente irrelevante; que toma como significativo o aparentemente insignificante; que toma como objeto de reflexão aquilo que se passa quando nada se parece passar (PAIS, 2013, p. 365).

Com isso, esta inquirição (investigação; indagação) vai evidenciar que é preciso duvidar da(s) superficialidade(s) e da inércia no qual, em grande medida, a vida cotidiana parece estar ideada, repousada e “confortável” em suas repetições cíclicas. E é sobre esta superficialidade que circunda a cotidianidade, que Pais vai apresentá-la não como uma qualidade, mas sim como situação rasa.

A situação superficial da vida cotidiana é uma situação rasa, pelo que a sociologia da vida quotidiana terá que rasar essa superfície, em voo baixo, de forma minuciosa, sem que a esse rés (do chão, superficial) se tenha que aprisionar. Essa sociologia rasante que é a sociologia da vida cotidiana deverá ser uma sociologia matreira, feita de ratices e poderia mesmo tomar por animal totem o rato: enfrentando o social, nada dele desprezando à sua passagem, interessando-se por tudo o que o seu olhar oblíquo possa agarrar; manter-se ao rés das coisas, mas vê-las todas, numa obstinação miúda e picuinhas (PAIS, 1993, p. 114).

Neste interesse por miudezas, inteirezas e do não desprezo daquilo que é desprezado, é que Barbosa (2000), ao parafrasear Pais (1986), afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento (1986, p. 10).

Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 43).

Nesta diferenciação que se propõe pensar o cotidiano nos entrelugares do previsível e de suas imprevisibilidades, das consistências e inconsistências, do rígido e do delicado, do racional e do afetivo, do repetitivo e do criativo. Nela se percebe que o cotidiano é, sim, aquilo que se passa todos os dias dentro de regulações temporais e racionalizadas (as rotinas), mas que, não necessariamente, deve ser balizado por estruturas imutáveis, e que não possam se romper com lógicas de uma vida rotineira e que se repete, igualmente, a cada dia.

Mas também se costuma dizer que no quotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o quotidiano seria o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o quotidiano - modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do quotidiano - nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do quotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (ruptura) (PAIS, 1993, p. 105).

Vendo isto, ao concordar que é preciso perceber as possibilidades de resistência e rupturas, como bem nos aponta Pais, faz-se, aqui, uma compreensão de que as rotas do cotidiano (Pais, 1993, p. 109) devem ser “caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstratos que algumas teorias sociológicas projectam sobre o social”.

Assim, a arte do fazer cotidiano, como aponta Michel De Certeau, mostra que “não somos seres passivos, mas indivíduos que operam comumente sobre o contexto e constroem variações; somos usuários múltiplos, pois o cotidiano se inventa de mil maneiras” (BARBOSA, 2000, p. 46).

Dessa forma, ao se pensar nestas resistências e rupturas e, ao compreender a rotina como uma categoria que organiza o cotidiano, traz-se à tona questões históricas e conceituas acerca deste conceito que se entrelaça com os conceitos de cotidiano e vida cotidiana.

2.4 ROTINAS: HISTÓRICO E CONCEITOS

Compreendendo as rotinas como um dos elementos integrantes do cotidiano e da vida cotidiana, basicamente “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Maria Carmen Silveira Barbosa vai buscar em Cunha (1982) um possível cerne da palavra rotina e sua concepção etimológica. Segundo Cunha (1982) *apud* Barbosa (2000), a palavra rotina “surge no francês antigo como route, um derivado da palavra rupta (rota) do latim popular, e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente no século XV” (p.47).

De acordo com Barbosa (2007), pode-se dizer que a data do aparecimento do termo rotinas na língua portuguesa é do ano de 1844. Apesar de já existirem a muito mais tempo, foi apenas no século XII que elas passaram a ser utilizadas na vida e na linguagem cotidiana.

A sua emergência, como palavra de uso cotidiano, aconteceu na língua francesa como *routine* e é nessa grafia que ela também será utilizada nas línguas inglesa e italiana, sem uma tradução, o que não acontece no caso do espanhol e do português (*rotina*). Nos dicionários de língua inglesa, *routine* significa um curso ou procedimento regular, uma performance invariável de certos atos, uma seqüência ordenada de instruções e procedimentos para realizar determinada tarefa. Na língua italiana, a palavra *routine* também é usada, mas complementando as significações tradicionais. Os italianos a qualificam como entediante e a definem como uma monótona repetição de comportamento e de modo de pensar que traz prejuízos à criatividade (BARBOSA, 2000, p. 48).

Sua significação básica, presente em algumas línguas como latim, inglês, português e francês, “é a de noção espacial vinculada a um caminho, uma direção, um rumo e, agregado a esse significado está presente a ideia de percurso já conhecido, familiar, não estranho” (BARBOSA, 2000, p. 48).

Segundo Barbosa (2006), em sua função de organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina pode ser padronizadora e universalizante. Isto é: ela segue um padrão fixo e universal em sua formulação, na sua estrutura e no modo de ser representada.

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2006, p. 43).

Ainda neste entendimento, podemos observar, a partir de Critelli (1996), que como forma de organizar o cotidiano, as rotinas explicitam, em sua essência, atos rotineiros - aqueles que irão se repetir diariamente - buscando trazer confiança e conforto aos sujeitos, mesmo que, para isso, revistam-se de um certo aborrecimento e desvalorização do novo.

Os atos rotineiros, os hábitos, a solidez, a persistência e estabilidade das mesmas coisas e a repetição dos mesmos fatos que povoam nossos dias e que, por isso mesmo, revestem-se de um aparente aborrecimento, acabam por ganhar um caráter de opressão, sob a qual tudo se estanca e desvaloriza. Porém, se não fosse pela monótona solidez das coisas e a repetibilidade dos fatos, se não fosse pela frequente ritualística maneira de procedermos, se não fosse pela repetição das mesmas atividades e tarefas, jamais teríamos a confiança de dormirmos a noite (CRITELLI, 1996, p. 86).

Entendendo que as rotinas perfazem a vida dos sujeitos em diferentes níveis e instituições sociais, e que tem como premissa organizar socialmente as ações e fazeres entre indivíduos, é preciso compreender também que, enquanto reguladoras das ações de pessoas,

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (BARBOSA, 2000, p. 45).

E é nesta linha tênue entre a organização social dos afazeres dos sujeitos e uma possível padronização de seus atos, podendo-os tornar alienados, que Barbosa (2000) vai discutir e questionar acerca das rotinas na sociedade. Pois, irrefletidamente, tornam-se apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. “É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação” (BARBOSA, 2000, p. 45).

Nesse sentido, ao conceituar as rotinas e percebê-la como um mecanismo social de inúmeras instituições, é preciso compreender, no contexto desta tese, que a mesma, dentro da cotidianidade da educação infantil, é vista como uma categoria pedagógica fundamental para se pensar a prática docente do(s) professores(s) de Educação Física na Educação Infantil.

2.5 O COTIDIANO E AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como visto, o cotidiano e as rotinas são conceitos que estão imersos nos mais diversos âmbitos sociais, perfazem a vida dos sujeitos e expressam grande parte daquilo que chamamos de social (BARBOSA, 2000, 2006, 2013; PAIS, 1986, 1993, 2003).

As escolas de educação infantil, instituições sociais que integram a cultura, a história e a sociedade, propriamente dita, têm dentro de sua dinâmica de funcionamento, seus cotidianos e rotinas próprios para o atendimento de crianças. A rotina, por exemplo, é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. Muitas são as formas de denominá-la na educação infantil: “horário; emprego do tempo; sequência de ações; trabalho dos adultos e das crianças; plano diário; rotina diária; jornada etc” (BARBOSA, 2000, p. 97).

Segundo Barbosa (2006, p. 35) a rotina é uma categoria pedagógica na educação da infância, que “os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições”.

A questão do cotidiano e das rotinas que o regram e normalizam, isto é, a vida cotidiana em sua integralidade, nas instituições de creche e pré-escola, pode ser vista como elemento central nas pedagogias da educação infantil (BARBOSA, 2000, p. 96).

As rotinas desempenham “[...] um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem [...]” (ZABALZA, 1998, p. 52). Elas também

[...] atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Com isso, pode-se identificar algumas estruturas que organizam uma rotina pedagógica, tais como: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais (BARBOSA, 2000, p. 95).

Visto desta forma, essa organização não deve ser compreendida em uma concepção totalmente negativa, em que se cai na ideia e no discurso que as rotinas são uma pedra no sapato, um obstáculo que atrapalha o processo ou mesmo como algo não necessário. É preciso compreender que as rotinas são importantes e necessárias na organização do processo educativo de instituições que atendem crianças, e “sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais” (BARBOSA, 2000, p. 95).

A estrutura e o modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários - são fatores condicionantes do modo de organizar a rotina (BARBOSA, 2000, p. 95).

Porém, quando Barbosa faz um alerta para uma não teorização e reflexão das rotinas enquanto categoria que organiza o trabalho pedagógico dos professores e, conseqüentemente, a vida cotidiana das crianças, ela se torna “apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (BARBOSA, 2000, p. 98).

Nessa perspectiva, a rotina pode ser entendida como estrutura gerenciadora do tempo e do espaço que, muitas vezes, obedece à lógica institucionalizada nos padrões de uma pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nessa instituição (RODRIGUES, 2009).

Barbosa (2007) revela que há questões determinantes e condicionantes associadas à organização das rotinas nessas instituições, destacando as questões legais e administrativas como básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais. No entanto, ressalta que há uma funcionalidade dessas questões, mas que não deve haver um determinismo e absolutismo que barrem o novo, o criativo, o detalhe e o olhar para minúcias que o cotidiano apresenta (MARTINS FILHO, 2013).

Neste intento, em Barbosa (2000,2006), Martins Filho (2013) e Pais (2003) encontra-se uma reflexão sobre a **rotinização do cotidiano**, que em medida larga, pode se constituir na

vida de todos os sujeitos nas instituições educativas de educação infantil. O alto e intenso movimento de repetibilidade das ações que permeiam os dias e a cotidianidade dos(as) professores(as) e crianças implicam em tornar os atos, as práticas e até mesmo as relações como mecanizadas e irrefletidas.

A rotinização do cotidiano não sendo problematizada acaba aniquilando algumas possibilidades de viver a vida com autenticidade, empurrando desde cedo as crianças para um contexto de vida coletiva rotineiro, em que predomina a mesmice nas relações e interações (MARTINS FILHO, 2013, p. 108).

Neste contexto, as contribuições de Martins Filho (2013) provocam para pensar a rotina, sim, como elemento da vida cotidiana. Porém, abrindo-se, num movimento de olhar para o processo da prática docente, a cada instante, como um caminho que permita às crianças viver uma vida intensa, marcante, vívida e vivificada. Caso contrário,

Quando tais momentos não são experimentados como um valor a ser construído no percurso da vida cotidiana, eles passam a ser vividos sem a exigência de um pensamento, uma organização, um planejamento ou com uma sistematização prévia (MARTINS FILHO, 2013, p. 104).

E, caso isso aconteça, Barbosa sinaliza que sempre se encontram formas de desconstrução de passividades e alienação, pois

mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas maneiras de praticar, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Esta não é uma regra geral e, mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito - uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes - é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 46).

A autora ainda entoa que, dentro da organização do trabalho pedagógico, é “fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação” (BARBOSA, 2000, p. 47). Desta forma, o rito é a condição de possibilidade do ser. As regularidades dos rituais, as repetições das “rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo. A rotina, perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é assim um tempo e espaço tanto de tradição como de inovação” (BARBOSA, 2000, p. 49).

Dessa forma, as rotinas, ao serem pensadas pela possibilidade de serem vistas e balanceadas pelo inesperado e pelo imprevisível, faz com que a “vida cotidiana deixa então de ser meramente vivida - isto é, repetidamente - para passar a ser investida, criativamente, com aventura” (PAIS, 1996, p. 9).

Assim, ao olhar para o cotidiano com uma concepção aberta ao novo, à participação e à colaboração, na educação infantil a rotina deve considerar as especificidades das crianças pequenas. Em sua estruturação e organização é importante buscar compreender os seus objetivos, bem como observar e refletir sobre o seu funcionamento. Igualmente, é relevante avaliar se ela favorece ou não o desenvolvimento integral e a aprendizagem da criança, respeitando-a segundo o seu contexto de vida.

Por fim, ao se pensar o cotidiano e as rotinas na Educação Infantil e se alicerçar na Sociologia da Infância, busca-se explicitar a importância de se pensar uma Pedagogia da Educação Infantil para uma docência na Educação Física nesta etapa.

2.6 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Busca-se neste tópico evidenciar e fazer uma defesa acerca da importância do entrecruzamento da Sociologia da Infância e da EF, para se pensar a atuação destes professores neste segmento, dentro de uma articulação teórico-prática reflexiva, entendendo que é necessário construir uma Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil.

Com isso, ao olharmos especificamente para a Educação Física na Educação Infantil, e percebermos as tensões e conflitos (já apontadas na revisão de literatura e na problematização da tese) engendradas no que diz respeito a inserção desta e, conseqüentemente, a prática docente destes(as) professores(as), é extremamente relevante problematizar o porquê a EF deve se apropriar de conceitos e práticas que promulguem uma pedagogia pensada para Educação Infantil.

Isso é necessário, pois se entende, dentro do contexto de atuação docente destes professores, que se deve quebrar padrões escolarizantes e disciplinares, os quais a EF escolar e outros componentes curriculares têm absorvido ao longo dos anos, haja vista que

A Educação Infantil representa um universo com forma própria, pois as crianças pequenas necessitam, em função de suas peculiaridades e necessidades diárias, de uma configuração diferente daquela comumente difundida no espaço escolar, justamente porque tem uma maneira particular de constituir-se (SILVA; ROMAGUERA, 2008, p. 417).

Pensando assim, como Rocha (1998) aponta em seu estudo de doutoramento, é preciso tomar como potente pauta, a idealização e construção de uma **Pedagogia da Educação Infantil** que busque a “[...] consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a

Pedagogia da Infância [...] tendo, assim, a finalidade de demarcar os limites de suas fronteiras com a educação da criança na escola” (ROCHA, 1998, p. 11). Visto isso, o que se almeja ao pensar uma Pedagogia da Infância/Educação Infantil é fundamentar-se numa concepção da criança como sujeito social, em que a criança é considerada um ser múltiplo e real, diverso e plural (ROCHA, 1998).

Rocha (1998) ainda defende e enfatiza que é necessário abrir e dar espaço para a própria voz da criança, reconhecendo, assim, as manifestações múltiplas e as facetas que as crianças, nas suas plurais infâncias, apresentam.

A defesa de uma Pedagogia específica para a Educação Infantil é imprescindível, pois, apesar de todo avanço e evolução nas formas de se considerar a criança, ainda hoje é possível falar que essa mesma criança pode voltar a ser vista como um adulto em miniatura, dado o fato de muitas delas possuírem uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos (ROCHA, 2011, p. 29).

Assim, uma Educação Infantil pautada por um Pedagogia da Infância busca uma incessante indissociabilidade entre o cuidar e o educar, um rompimento de modelos escolarizantes que prezem o aspecto cognitivo em detrimento a outros aspectos e, ainda, que se contemplem as múltiplas dimensões/experiências que perfazem a construção dos sujeitos-crianças “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1998, p. 62).

Estão em jogo na Educação da criança as garantias dos direitos ao seu bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Nesse intento, olhar e valorizar estas múltiplas dimensões expressa e corrobora o que vortrup (1995, p. 5) traz à tona, ao reverberar que é preciso, diante do cenário de um processo educativo com crianças, “adotar o ponto de vista das crianças, estudando-as pelo seu próprio mérito”.

Ao observar este emaranhado de postulações, Martins Filho (2006) aponta para que se situe um contexto de uma Pedagogia da Infância/Educação Infantil, uma necessidade do rompimento da não participação das crianças nas decisões cotidianas e, logicamente, uma ruptura com modelos centralizados na figura adulta, que objetiva direcionar, majoritariamente, aquilo a ser feito no processo educativo. Com isso,

Referencia-se que os espaços de vivências em creches e pré-escolas precisam valorizar a espontaneidade das crianças, tornando-as agentes participantes e parceiras nas decisões educacionais, superando a perspectiva adultocêntrica sobre as pequenas meninas e os meninos e seus respectivos mundos sociais e

culturais, objetivando dar contornos cada vez mais nítidos à Pedagogia da Educação Infantil (MARTINS FILHO, 2006, p. 55).

Nessa direção, Sirota (2001, p. 28) expressa que “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela”. Olhando dessa maneira, corrobora-se com a potente e incisiva reflexão de Larrosa (2004) no texto “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, no qual evidencia a infância como algo outro, a infância não como aquilo que o adulto deseja dizer o que sabe sobre ela ou que quer saber ou aquilo que ainda está buscando (a falta), mas sim que

A infância, entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que ainda não sabemos. A infância como algo outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo; não é o ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente e inabarcável, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2004, p. 2).

Dessa forma, Larrosa emana uma crítica necessária para falar sobre a infância como uma presença enigmática. Portanto, para o autor, é no reconhecimento das alteridades infantis e de toda a carga de imprevisibilidade e inquietações trazidas pelas crianças ao mundo adulto, que elas, em suas infâncias, trazem à tona a busca para “desvelar as manifestações que são próprias do universo cultural das crianças pequenas, bem como desconstruir e relativizar algumas certezas que tínhamos em relação a sua educação” (MARTINS FILHO, 2006, p. 56).

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 2004, p. 2).

Larrosa, por meio desta constatação provoca um estremecer nas certezas que, muitas vezes, balizam as ações educativas em instituições de Educação Infantil, tirando o foco e o pedestal da detenção de todo o saber e poder que o adulto, por vezes, exerce sobre as crianças. Assim, é provocada uma tontura para que se balancem as verdades, pois é “aí que está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder” (LARROSA, 2004, p. 2).

Dito isto, e enfatizando estes alicerces que permeiam a concepção e prática de uma Pedagogia da Educação Infantil, entende-se que a EF, não como uma disciplina/fragmento, mas

sim como um campo de saber que privilegia a ampliação de experiências e as relações com as crianças no cotidiano de uma instituição e educação infantil, deve ter no(a) professor(a) que atua com crianças a ideia de que este(a) é mais um adulto com quem as crianças poderão estabelecer um convívio frutífero e significativo.

Assim, o entendimento de uma relação em rede, de campos que se complementem, colaborem, participem e estejam conectados com uma premissa básica, as crianças e o direito às infâncias socialmente respeitadas, traz à tona uma compreensão que a EF deve buscar, por meio de concepções como a Sociologia da Infância (que entoa para uma interdisciplinaridade), uma Pedagogia da Educação Infantil como referência para a prática docente na EI.

Nesse sentido, ao evidenciar estudos (FERREIRA, 2002; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001) que preconizam uma perspectiva “*socioantropológica*, baseada no tripé: História Social, Antropologia e Sociologia”, Martins Filho (2006) corrobora com o entendimento de que a prática docente de professores de Educação Física na Educação Infantil deve percorrer o caminho de desconstrução de “mitos” construídos sobre a categoria geracional infância, que mantiveram por muito tempo (continuam mantendo?) concepções tradicionais de socialização que não privilegiavam a produção simbólica das crianças, as culturas infantis e o protagonismo infantil.

Dessa forma, a necessidade de problematizar e refletir sobre estes “mitos” perpassa por uma construção docente que vise alcançar uma Pedagogia da Educação Infantil. Em Ferreira (2002) são citados alguns destes mitos.

1) das crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização; 2) da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente pelos adultos, que o conduzem de acordo com objetivos claramente definidos e em prol da reprodução social; 3) do brincar como ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância; 4) do grupo de pares como forma de organização heterônima e genuína e, como tal, um dado imediato, adquirido, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais e desiguais (FERREIRA, 2002 p. 11).

Nessa direção, defende-se a desconstrução permanente destes “mitos” para uma prática docente permeada pela compreensão de que “[...] as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente, e não em relação ao seu futuro como adultas [...] as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional [...]” (FERREIRA, 2002, p.15-16).

Nesta tese, a partir das defesas e posicionamentos apresentados, do anseio pela compreensão que os professores de EF que atuam na EI têm sobre suas práticas docentes nos meandros das rotinas no cotidiano - entendendo que esta compreensão se constitui nas inúmeras interações humanas (TARDIF, 2002) - e da corroboração com Martins Filho (2013), elege-se a vida cotidiana como um dos seus principais fundamentos, o que talvez, contribua para a construção e o reconhecimento das especificidades de cuidado e educação, dimensões norteadoras deste campo educacional.

Dessa forma, encaminha-se para o capítulo 4, para tratar da conceituação de cotidiano e das rotinas, revelando-se a importância de refletir sobre estes conceitos para buscar uma análise mais profunda acerca da prática docente dos professores de Educação Física na Educação Infantil e, assim, tornando-a base para as discussões do quinto capítulo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é como “abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma, procurar, Tateando elaborar uma ciência prática do singular” (CERTAU, 1996, p. 21).

Neste capítulo, tem-se o objetivo de descrever o caminho percorrido na produção dos dados desta tese. Para a descrição detalhada buscou-se, por meio de entrevistas, compreender pelas falas dos interlocutores inúmeras questões que perpassam o cotidiano das práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil.

Portanto, neste processo que é pesquisar e emergir em inquietudes e questões, arrisque-se, parafraseando Barbosa (2006) reverberada pelo pensamento de Certau (1996), a utilizar, analogicamente, a metodologia como sendo um imenso canteiro de obras que buscam estabelecer os contornos do terreno, escolhendo “os materiais, fazer as fundações que asseguram a estabilidade, ainda que parcial, do conteúdo, fazendo-o resistente, de preferência, compreensível, útil e bonito” (CERTAU, 1996, p. 28).

Dessa forma, ao refletir sobre alguns pontos trazidos pela autora, pretende-se, principalmente, que a escolha do método e dos procedimentos responda às principais perguntas feitas trazendo de maneira compreensível reflexões que contribuam para novas escaladas.

Nesse sentido, ao formular a questão dessa tese foi realizado uma pesquisa qualitativa com dados empíricos que traçam uma descrição de falas de sujeitos interpretadas e discutidas com diferentes autores que refletem sobre o tema.

Acredita-se que uma construção metodológica é uma costura de vários retalhos em que o pesquisador traz à tona o conteúdo abordado junto às inúmeras aproximações realizadas ao longo de sua história e trajetória acadêmica.

Nesse caminho, este estudo não tem como direcionamento uma premissa de trazer dados exatos e relatórios numéricos, mas sim descrições interpretativas baseadas na fala dos atores escolhidos para falar sobre o assunto: **professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil.**

Com isso, este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa interpretativa ou de uma teoria fundamentada nos dados que é

Conhecida como abordagem ou como método, trata-se do modo de construir indutivamente uma teoria assentada nos dados, através da análise qualitativa destes e que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 78).

Dentro desse contexto, segundo os autores, a teoria fundamentada nos dados é uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam ação no contexto social sob estudo. Como pesquisador, buscou-se investigar “processos que estão acontecendo na cena social, partindo de uma série de hipóteses, que, unidas umas às outras, podem explicar o fenômeno, combinando abordagens indutivas e dedutivas” (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 78).

Seguindo essa direção, ao se embasar por este tipo de investigação, explicita-se, corroborando com os autores Cassiani, Caliri e Pelá (1996), que esta pesquisa está “assentada ou fundamentada nos dados, não num corpo existente de teoria, embora possa englobar diversas outras teorias, não se pretendendo rechaçar ou provar, mas sim acrescentar novas perspectivas ao entendimento do fenômeno” (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 79)

Assim, ao basear-se numa perspectiva que visa compreender trajetórias das práticas docentes de professores na EI e, mais precisamente, como se dão essas práticas no cotidiano das instituições, propõe-se ouvir os sujeitos, analisar e interpretar suas falas promovendo, assim, uma tentativa de resposta à questão problema colocada.

3.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A busca de uma análise e compreensão da prática docente destes professores ocorreu em um movimento dinâmico, e possibilitou que os interlocutores pudessem falar de forma fluida. Para tal, utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada ou também conhecida como semiaberta.

A escolha deste tipo de entrevista explicitou a abertura do diálogo com os professores, podendo fluir e fruir para questões importantes, trazidas à tona pelos interlocutores. Assim, sobre a dinâmica proposta na entrevista em uma pesquisa, Minayo *et al.* (1996) afirmam que:

A entrevista não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos- objetos da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO *et al.*, 1996, p. 57).

Assim, segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade

[...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), o que, para o autor, também se expressa em uma possibilidade de manutenção de uma presença que é consciente e de maneira atuante do pesquisador em um processo de coleta.

Manzini (1991, p. 154) diz que na entrevista semiestruturada se deve focalizar em um assunto em que elaboramos um roteiro com perguntas principais, e, posteriormente, completa-se com questionamentos outros que são inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Neste sentido, para o autor, esse tipo de instrumento pode trazer à baila informações “de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2).

Ainda sobre a entrevista semiestruturada, buscou-se uma das orientações para esta, a entrevista semiestruturada do tipo fenomenológica. O objetivo é atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Segundo Manzini (2004, p. 3) “as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais”. Ainda, por buscar identificar e compreender (verbos alusivos a este tipo de entrevista) o(s) fenômeno(s) por meio das experiências vividas de pessoas, remetendo-se a um meio que permita a narração das mesmas, sendo que “a intenção não pode ser confundida com outros objetivos restritivos, como a comprovação de fatos e coleta de dados informativos” como apontado por Manzini (2004, p. 3).

Nesta direção, a compreensão deste tipo de entrevista foi extremamente importante para que o processo pudesse ocorrer de maneira potente. Uma predefinição de questões (roteiro) que buscasse responder à questão problema e os objetivos desta tese, deveria ser acompanhada, também, de um movimento interrogativo do pesquisador, que impulsionasse as experiências dos sujeitos interlocutores buscando reflexões e imersões no vivido das práticas docentes, e isso tudo foi buscado por meio de questões que emergiam no processo. Com isso, como apontam Ranieri e Barreira (2010):

As perguntas pré-definidas e que constituem o roteiro, estas questões buscam suscitar no sujeito a retomada das experiências ou o aprofundamento/elucidação no momento da entrevista, e sua consequente descrição. Assim, a título ilustrativo, as perguntas que podem ser adequadas e podem favorecer tal intento se iniciam pela construção o que é e como é – construções com pronomes assumidas na forma interrogativa –, sempre remetendo à vivência da pessoa (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 4).

Para tanto, a análise temática (AT) foi escolhida como método de análise, pois busca “identificar, analisar, interpretar e relatar os padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (SOUZA, 2019, p. 56).

O processo de AT começa quando o pesquisador procura nos dados por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista. A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados (SOUZA, 2019, p. 54).

Assim, esta pesquisa utilizou-se da AT, pois a mesma, na sua essência, valoriza “o registro constante de ideias, insights, rascunhos e esquemas. Na AT, a escrita é considerada parte integrante da análise, e não apenas uma redação mecânica e posterior à pesquisa” (SOUZA, 2019, p. 54).

A escolha por pela AT vai ao encontro de pensar a sua flexibilização, como apontam Braun e Clarke (2006, p. 3) ao dizer que é “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”

Neste caminho, a opção pela AT possibilitou que, ao “recolher” os dados após cada entrevista, percepções, ligações de ideias e esquemas fossem realizados com frequência para que o processo de construção interpretativa fosse valorizado com inúmeros passos.

Buscando elucidar este caminho, esta tese seguiu seis fases da AT para realizar as análises das entrevistas, como mostrado no quadro 3.

quadro 3 - As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; faz-se anotações de ideias iniciais a partir do banco de dados.
2) Gerando códigos iniciais	Trazer à tona e codificar aspectos interessantes e importantes dos dados de modo mais sistemático; fazer uma reunião de extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Realizar uma reunião de códigos em temas potenciais; realizar uma união de todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Ao revisar os temas, gerar um mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Faz-se um refinamento de detalhes de cada tema e a história que a análise está contando; gera-se definições e nomes claros a cada tema; relato científico da análise.
6) Produzindo o relatório	Trazer à tona exemplos vivos e nítidos; fase final e última análise dos extratos recolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e literatura.

Fonte: adaptado de Souza (2019, p. 56).

Nessa direção, ao seguir estes passos metodológicos e a partir desta construção das narrativas ouvidas, criou-se um mapa temático da análise, apresentado na Figura 1. Ele será retomado no capítulo final (5) com os **Temas de análise** propostos para as discussões e interpretações à luz dos referenciais teóricos que integram os capítulos 3 e 4.

Figura 2 - Representação do esquema da análise



Fonte: elaborada pelo autor.

Como visto na Figura 1, o formato análogo de árvore é utilizado para expressar, figurativamente, a busca por respostas à questão problema/norteadora desta tese, entendendo que a árvore pode explicitar, nos seus emaranhados que se aglutinam, uma interessante e potente analogia para dar vida ao texto.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CAMPO

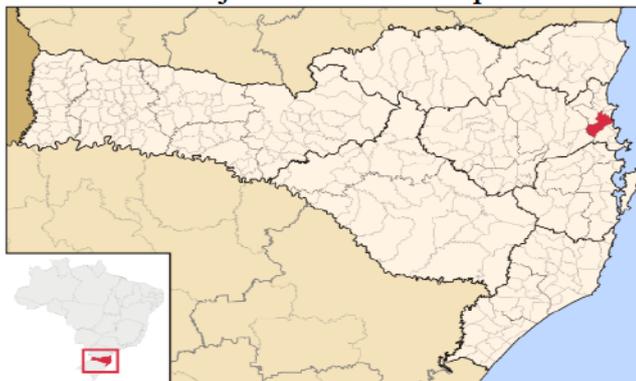
Com a intenção de situar este estudo, nos próximos tópicos serão trazidas informações sobre o município no qual foi realizado o estudo, bem como uma breve contextualização histórica da inserção do(a) professor(a) de EF nos centros de educação infantil. Posteriormente, são apresentados os critérios de escolha e a caracterização dos interlocutores participantes desta pesquisa.

3.2.1 O município de Itajaí

Antes mesmo de caracterizar e contextualizar o campo em que os professores atuam, a EI de um município, é preciso trazer à tona, mesmo que brevemente, um pouco do próprio município. “Táahy”, “Tajay”, “Tajahug”, “Jatahy”, todas estas palavras significam **o rio das pedras** (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2020, p. 1). Estes são os nomes da cidade, herança dos tupi-guaranis, que já obteve inúmeras variações linguísticas e, como conhecemos hoje, a famosa cidade “coisa maix quirida”, **ITAJAÍ**. Foi fundada em 15 de junho de 1860, num movimento pela emancipação política que se inicia em 1858, ou seja, uma cidade de 163 anos.

Encontra-se na união do rio Itajaí-Açu com o mar, e é conhecida por suas raízes diversas, entre elas a indígena e açoriana. Por ser uma cidade pesqueira, quem é natural de Itajaí carrega o típico apelido de **peixeiro**. A cidade fica situada no litoral norte de Santa Catarina, conforme indica a Figura 2, com mais de 220 mil habitantes e é considerada a sexta maior cidade do estado de Santa Catarina.

Figura 3 - Cidade de Itajaí destacada no mapa de Santa Catarina



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu (2006)¹⁸.

Ainda sobre o município de Itajaí, e especificando nesta pesquisa qual o setor que está inserida, localizamos na sua estrutura administrativa a Secretaria de Educação, sediada à

¹⁸Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Itaja%C3%AD#/media/Ficheiro:SantaCatarina_Municip Itajai.svg. Acesso em: 27 ago. 2021.

Avenida Vereador Abrahão João Francisco, no bairro Carvalho. Responsável¹⁹ por 28 escolas básicas (E.B.), três centros educacionais (CE), uma escola de campo, um Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí (CEMESPI), cinco Escolas Isoladas (EI), quatro grupos escolares (GE) e sete centros de educação em tempo integral (CEDIN), são os 66 centros de Educação Infantil (CEIs) a maior parte das instituições de ensino, que somadas chegam a 115 unidades. São estes CEI que caracterizam os campos de atuação dos professores investigados.

3.2.2 Contextualização histórica da inserção do(a) professor(a) de EF nos Centros de Educação Infantil

Uma breve descrição histórica da inserção dos(as) professores(as) de EF neste tópico da metodologia se faz necessária, pois se entende que a implementação deste projeto no município de Itajaí “abriu” este campo para reflexões e pesquisas, como se está produzindo nesta tese, e que esta implementação trata-se da prática docente destes professores num âmbito que ainda não havia atuação.

Nessa direção, o documento citado anteriormente (“O movimento na infância”, acrescido pelo subtítulo: Implantação da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Itajaí) foi construído com o objetivo de “evidenciar o passo a passo seguido pela Coordenadoria Técnica, juntamente com a Diretoria de Educação Infantil, na implantação da Educação Física para a Educação Infantil municipal” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 3).

Segundo este documento, foram anos de aproximações e reflexões até que

No ano de 2011 iniciam-se os primeiros ensaios e discussões da importância de acrescentar o professor de Educação física nesta modalidade de ensino, uma vez que a LDB/96 garante que: A Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica constitui uma representação social das atividades físicas e desportivas, tendo um significado relevante na nossa sociedade. Diante desta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação iniciou estudos e previsão orçamentária para planejamento de número de turmas, número de professores e carga horária (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 3).

Assim, após a realização de concurso público, e apenas no final do ano de 2013, a educação infantil de Itajaí começa a escrever uma nova história junto aos CEIs de toda a cidade. Segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, os 38 primeiros e

¹⁹ Dados atualizados, no ano de 2021, do site https://educacao.itajai.sc.gov.br/unidades_CE.php

primeiras professores(as) aprovados no concurso realizado no ano de 2011 são chamados para escolherem as vagas para atuarem com o componente curricular EF nos centros de educação infantil de Itajaí e iniciarem seus trabalhos em fevereiro de 2014. Porém, é importante enfatizar que nesta escolha de vaga do concurso público 004/2011 não havia especificação que as vagas seriam, praticamente 100%, para atuar na EI, já que o concurso realizado não especificava em qual nível os professores atuariam.

Ainda segundo as reflexões que o documento traz sobre este processo de inserção, de maneira inicial o município buscava implantar esse projeto, primeiramente, em unidades que atendiam crianças de 0 a 3 anos, para posteriormente ampliar o atendimento para mais unidades. Porém, com a revisão dos estudos de implementação e considerando a amplitude da rede municipal de Itajaí

no ano (2014) implantou-se a disciplina de Educação Física em todas as unidades de Educação Infantil de 0 a 6 anos, 63 unidades da rede. A organização das aulas foi planejada para que as turmas integrais tivessem 3 aulas semanais com duração de 60 minutos, nas turmas parciais, 2 aulas semanais com duração de 60 minutos seriam contempladas (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 4).

Dessa forma, para as crianças de 0 a 4 anos – turmas de berçário I e II, maternal I, II e misto e jardim I – que ficam em período integral, ficou estabelecido uma carga horária semanal de três horas por turma, sendo divididas em uma hora por dia, três dias na semana. Já para as turmas de jardim II e pré-escola, que funcionam em período parcial, estabeleceu-se duas aulas por semana.

Desta maneira, entende-se que o “campo” de pesquisa desta tese trata-se de professores licenciados em EF, aprovados no referido concurso, e que se efetivaram e foram lotados nos CEIs do município de Itajaí para atuarem na educação infantil.

3.2.3 Critérios de escolha, caracterização dos interlocutores e produção de dados

Assim, tendo um número expressivo de 38 professores e professoras efetivados em concurso público, além de outros 29 professores contratados temporariamente, somando 67 professores(as) que iniciaram o percurso da Educação Física na Educação Infantil em Itajaí, fez-se necessário criar critérios para escolha de sujeitos que pudessem dar mais vigor e densidade às questões e objetivos propostos para esta tese.

Nessa direção, os **critérios para escolha dos interlocutores** investigados foram:

- 1 Professores(as) de Educação Física efetivos lotados em centros de educação infantil - CEIs;
- 2 Professores(as) que se efetivaram com carga de 40 horas semanais;
- 3 Professores(as) que, após terem concluído o estágio probatório, continuaram na educação infantil²⁰ até o término da coleta de dados;
- 4 Professores(as) que não pretendia(m) pedir remoção ou permuta para o ensino fundamental e/ou outra função;
- 5 Professores(as) que atuam com todas as faixas-etárias²¹: berçário I e II, Maternal II e II e/ou misto, Jardim I e II e/ou misto e Pré;
- 6 Professores(as) participantes das formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação desde os primeiros anos.

Dessa forma, efetivou-se, por meio eletrônico, o contato com vários professores que atendiam os critérios descritos e, ao obter 6 (seis) respostas com aceite para participar como interlocutores da pesquisa, foram então selecionados e previamente formalizados.

No entanto, como em todo percurso, houve quedas, subidas e dificuldades. Destes 6 selecionados, contatados e já iniciadas as primeiras aproximações das entrevistas, 2 pediram remoção para o fundamental e outro solicitou não participar mais por questões pessoais, o que fez com que, dentre os critérios selecionados, 3 professores permanecessem como sujeitos interlocutores do estudo.

Assim, a definição de 3 professores(as) para a realização das entrevistas, foi criada por um caminho do percurso da pesquisa e, posteriormente, optou-se por permanecer com 3 interlocutores, pois foram pensadas entrevistas (e foram) densas e que o tempo dos entrevistados deveria ser em uma dinâmica confortável para os mesmos. Dessa forma, é salutar pensarmos que uma amostra ideal é aquela que é capaz de trazer à tona uma reflexão da totalidade nas suas múltiplas dimensões, por isso não devemos considerar um critério numérico (MINAYO, 1993).

²⁰ Coloca-se esta especificação, pois há vários professores(as) que solicitaram saída para o ensino fundamental;

²¹ As faixas-etárias compreendem a seguinte sequência: Berçário I, bebês de 0 a 1 ano; Berçário II, bebês de 1 a 2 anos; Maternal I, crianças de 2 a 3 anos; Maternal II, de 3 a 4 anos; Jardim I, crianças de 4 anos; Jardim II, de 4 a 5 anos; e pré-escola, de 5 a 6 anos.

No quadro 4 são apresentados os perfis dos/as participantes desta pesquisa. Os mesmos estão identificados/as pela letra maiúscula **I** (interlocutor/a) e por números, formando os códigos I1, I2 e I3. Participaram deste grupo de interlocutores dois homens e uma mulher.

quadro 4 - Perfis dos interlocutores da pesquisa

Identificação	Idade	Ano de formação	Tempo de atuação	Possui Especialização
I1	41	2009	11 anos	Sim
I2	36	2011	9 anos	Sim
I3	39	2011	9 anos	Não

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados apresentados no 1º encontro

Assim, buscando as mínimas conformidades legais que envolvem uma pesquisa, após o aceite dos interlocutores foram realizados os devidos contatos com a Diretoria de Educação Infantil (DEI), que solicitou o encaminhamento de um e-mail com autorização para a ida do pesquisador até o CEIs e, após isso, o contato inicial se deu, presencialmente, em cada CEI.

Nesta primeira abordagem, os sujeitos obtiveram informações e esclarecimentos verbais e escritos sobre a finalidade do projeto de pesquisa e a importância da sua colaboração para o andamento do mesmo (**Apêndice A**), e assim receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice B**), conforme Resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012), autorizando sua participação na pesquisa.

Foram realizadas três incursões presenciais e uma on-line, totalizando quatro entrevistas em momentos distintos. Toda esta trajetória compreendeu novembro de 2018 a agosto de 2020. No ano de 2018, no final de novembro, ocorreu a primeira incursão para falar da pesquisa, apresentar o termo de consentimento, conhecer o espaço de trabalho dos professores e dimensioná-los sobre quais seriam os próximos passos. Posteriormente, quatro entrevistas foram realizadas, sendo três *in loco* nos CEI com a utilização de um gravador e microfone lapela e um caderno de anotações e esquemas, e a quarta e última, devido à pandemia do coronavírus, realizada à distância, com a utilização do programa Google Meet, sendo gravada para posterior transcrição²².

Estes espaços nos quais fui levado compreendem desde a recepção e entrada dos CEI, até mesmo todas as salas, banheiros e cozinha, incluindo a apresentação de vários profissionais

²² As entrevistas foram transcritas *ipsis litteris*. É uma expressão de origem latina que significa "pelas mesmas letras", "literalmente" ou "nas mesmas palavras". Utiliza-se para indicar que um texto foi transcrito fielmente.

que atuam no local. Por fim, no quadro 5, fica evidenciado a nomenclatura utilizada para identificar os interlocutores da pesquisa.

quadro 5 - CEI dos interlocutores da pesquisa

Centro de Educação Infantil (CEI)	Professor/Interlocutor
	
CEI 1	I1
CEI 2	I2
CEI 3	I3

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados apresentados no 1º encontro.

Apresentado o tipo de investigação, instrumentos, os critérios de escolha dos interlocutores e como foi realizada a análise, no capítulo 3 serão trazidas reflexões acerca do entrecruzamento necessário entre a Sociologia da Infância, a Educação Física e a busca por uma Pedagogia da Infância, criando assim uma base teórica para a discussão do capítulo 4, e do capítulo 5, no qual serão trazidos os dados das entrevistas realizadas.

4 A PRÁTICA DOCENTE DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS MEANDROS DAS ROTINAS DO COTIDIANO DA EI

Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham mudam a forma de trabalhar (CANÁRIO, 2006, p. 74).

Diferentemente de outras realidades, tanto municipais²³ como privadas, conforme descrito no capítulo 1, a prática docente dos professores e das professoras de EF, no município de Itajaí, tem como premissa em seu projeto de inserção, que a atuação deste(a) perpassa pela **inteireza cotidiana das crianças na educação infantil**. Assim, estes(as) professores(as), mesmo tendo sua prática distribuída em três (horas) fragmentos “aulas” por semana (como postula o projeto de inserção deste município), participam dos mais diversos momentos, têm relações em diversos âmbitos e, no conceito mais formal que se coloca para a divisão de acontecimentos diários na educação infantil, das diversas rotinas no cotidiano da EI.

Dessa forma, é preciso ressaltar tal ponto, pois é justamente nestas inúmeras facetas/rotinas/atos/afazeres que esta tese busca uma análise acerca da compreensão que estes(as) professores(as) têm de suas práticas docentes, buscando elaborar debates e caminhos reflexivos sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil.

Assim, ao promover com cada interlocutor(a) um encontro dialógico sobre sua prática nos anos em que percorre(u) a jornada de ser professor(a) de Educação Física na Educação Infantil neste município, foi possível, por meio de suas histórias e experiências, agregar pontos emergentes entre todos os sujeitos. Assim como, ao observar o potencial das trajetórias individuais, enriquecer o debate com as análises de temas (AT), que pulsam como potentes e expressivas oportunidades para o entendimento da questão que norteia este estudo.

Dessa forma, as discussões promovidas a partir dos dados obtidos pelas entrevistas são alicerçadas pelos conceitos da Sociologia da Infância, e em suas dimensões apresentadas nas culturas infantis, e da Pedagogia da Educação Infantil, entendendo que os modos de viver a infância, as construções, rupturas e reinvenções acontecem no caminhar pela vida (e a EI está

²³ Um exemplo de outra realidade é a cidade vizinha, Balneário Camboriú-SC, em que o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil tem 45 minutos com cada turma e não participa dos afazeres das rotinas de cuidado.

inclusa), que chamamos de cotidiano, em que crianças passam os anos de suas infâncias e ali vivem diariamente com seus pares (outras crianças) e com adultos (professores e equipes das instituições educativas).

Para tanto, para estas discussões recorre-se às contribuições, no âmbito específico da Educação Física, de Ayoub (2001, 2005), Garanhan (2000, 2002, 2013) e Sayão (1999, 2002) que revelam um olhar que coaduna/corroboram com as concepções teóricas que esta tese defende em seus capítulos anteriores.

Baseado nisso, ao olhar para a história da intervenção da Educação Física na Educação Infantil, percebe-se que esta tem se caracterizado, ou pelo menos se caracterizou, em uma larga escala de tempo “por uma perspectiva maturacional, em que as crianças são concebidas como sujeitos universais e sobre elas incidem ações pedagógicas pautadas em princípios imutáveis de desenvolvimento” (SAYÃO, 2002, p. 64).

Contudo, quando observada a inserção da EF e a prática docente dos professores na educação infantil em tempos hodiernos, percebe-se que a EF tem sido constantemente colocada, nas produções científicas, para o desafio de orientar a sua intervenção pedagógica pautada na Sociologia da Infância (SARMENTO; PINTO, 1997) e que reconheça a produção simbólica das crianças (as culturas infantis). Compreende, assim, as crianças como sujeitos históricos, socialmente situados, que possuem diferentes necessidades e interesses e que, neste interim, vivem um cotidiano consideravelmente diferente daquilo que a EF tradicional conheceu e ainda permanece praticando na escola em outros âmbitos de educação e ensino.

Com efeito, defendendo estas concepções e compreendendo a ideia de que **haja a participação dos professores de EF na integralidade das rotinas do cotidiano** que perpassam a EI, e expressando que a vida cotidiana possibilite a abertura para novas possibilidades, entoa-se para a importância de refletir sobre experiências das práticas docentes reais de professores nos encontros com as crianças.

Assim, entendendo que esta forma de olhar para o cotidiano e, mais precisamente, para aquilo que acontece nele – o que podemos entender como a vida cotidiana –, busca-se responder à questão norteadora desta tese: como os(as) professor(as) de Educação Física compreende(m) sua prática docente nos meandros das rotinas no cotidiano da educação infantil?

4.1 GERANDO OS TEMAS DA ANÁLISE

Ao balizar-se pela análise temática, seguiu-se os seguintes passos: 1) Familiarização com dados; 2) Gerando códigos iniciais; 3) Buscando temas; 4) Revisando os temas e criando um mapa temático; 5) Definindo e nomeando os temas; 6) Produzindo o relatório.

Ao buscar na transcrição das entrevistas dos sujeitos interlocutores e, posteriormente, na geração de códigos iniciais (impressões, anotações), obteve-se na reunião destes códigos dois grandes temas de análise, como mostrado no mapa temático de análise representado na Figura 4, que serão discutidos e analisados desdobrando-se em subtemas e tópicos destes subtemas (folhas com flores apresentadas ao longo do texto).

Figura 4 - Mapa temático da análise



Fonte: elaborado pelo autor.



4.2 DESCOBRINDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao elaborar questões norteadoras orientando a entrevista semiestruturada do tipo fenomenológica, como apontado no capítulo 3, propôs-se extrair relatos de experiências sobre o cotidiano do(a) professor(a) em sua própria prática docente ao longo dos anos. Assim, as primeiras impressões, formuladas a partir do “**como, de que forma, conte-me sobre o começo de tudo, de seus primeiros momentos como professor de EF na EI, como foram?**”, evidenciaram, neste 1º tema de análise, algo que foi por inúmeras vezes explicitado, refletido e trazido à tona com veemência: **a descoberta de uma docência na/da Educação Infantil.**

Diante disso, este tema de análise (folhas maiores) é composto, a partir de códigos de significância gerados, por subtemas (folhas menores), que se põem nesta sequência:

- A Educação Infantil é bem diferente do Ensino Fundamental;
- A formação continuada como um dos caminhos para a docência na EI.



4.2.1 “A Educação Infantil é bem diferente do Ensino Fundamental”

A frase que leva o título deste subtema foi proferida por um dos interlocutores e também apareceu, por vezes, direta e indiretamente na fala dos outros dois interlocutores. Dessa forma, fazendo parte do quebra-cabeça que integra o tema de análise mais amplo, a questão da descoberta de um novo contexto educativo passa, a partir de experiências anteriores dos professores, a ter um comparativo com outras etapas da educação básica.

Estas primeiras impressões se dão naturalmente ao serem indagados, nas primeiras interlocuções propriamente ditas, sobre as memórias que tinham dos primeiros momentos, o início de tudo: desde a chegada ao CEI (Centro de Educação Infantil), os primeiros dias, as reuniões com outros professores e equipe gestora e se, oportunamente, tiveram um processo de formação contínua após suas inserções nesta nova etapa.

Nesse intento, falando sobre esta(s) docência(s), ao iniciar os diálogos com os interlocutores sobre o início de suas trajetórias se observou, de prontidão, uma comparação com outras etapas da Educação (principalmente o Ensino Fundamental) e, conseqüentemente, como

é mostrado nesta tese, os levou a necessidade de se **descobrir como um(a) professor(a) de EF na/da EI**, entendendo as diferenças e peculiaridades desta etapa, que, no município pesquisado, inclui os professores de EF na integralidade das rotinas.

É importante ressaltar que os três professores não tinham experiências docentes na etapa da EI. Tal questão não foi colocada como critério de escolha dos sujeitos, e sim se deu como algo natural, sendo que os três interlocutores se encaixavam nos outros critérios, elencados no capítulo 2.

Diante deste contexto, ao relatar seu início e a complexidade observada nos primeiros passos como professor desta etapa, I3 resalta sobre a importância de entender que o cuidar e as relações menos verticalizadas são um ponto forte para atuar na EI, o que para ele difere consideravelmente do ensino fundamental.



I3 *“Então, hoje eu já compreendo muito mais a EI, mas no começo era bem mais complicado. Assim, se a gente olhar o pessoal que pediu remoção para o [Ensino] fundamental, ou é porque não entenderam que na Educação Infantil é diferente, ou entenderam muito bem e não quiseram ficar por essas questões específicas. Porque, para mim, ‘A Educação Infantil é bem diferente do Ensino Fundamental’. No fundamental, a gente estava acostumado muito mais a passar os conteúdos nas aulas, [pois] é algo mais objetivo, mais direto. Já na Educação Infantil, desde quando assumi, percebi que a dinâmica ia ser bem diferente, porque a gente precisa ‘se’ conectar com as crianças em várias situações. Aí fui vendo que o cuidar e o afeto é chave de tudo”.*

Ao mencionar sobre estes professores atuantes na EI que pediram remoção para o ensino fundamental, ecoa uma reflexão sobre a necessidade de compreensão das necessidades e especificidades que a Educação Infantil. Neste contexto, é importante lembrar que o concurso realizado por todos os professores que assumiram vagas na Educação Infantil, no município de Itajaí, não direcionava quais seriam as etapas de atuação. Sendo assim, muitos professores assumiram vagas em CEIs sem ter a opção de escolha em outras etapas, o que foi o caso dos três interlocutores desta pesquisa.

Ainda neste caminho de pedido de remoção de outros professores, encontra-se na fala de I1 a ideia de que seus próprios colegas, outros/as professores/as de EF, não se viam como

professores de EF quando estavam nas rotinas que envolviam os afazeres de cuidado, como a alimentação e o repouso, o que para I1, já estava compreendido e internalizado em sua prática.



I1 *“Eu me lembro que os professores diziam que não se sentiam professores de Educação Física nas questões da rotina quando estavam dando a comida ou fazendo dormir. Isso ficou bem claro, tanto que alguns chegaram a sair pois não se viam como professores. Não entendiam que, na verdade somos professores o tempo todo”.*

Nesse sentido, ainda analisando o que falam os interlocutores, pode-se direcionar um alerta exercido por influentes pesquisadores(as), tais como Ayoub (2002), Cerisara (1995), Coutinho (2002), Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002) e Rocha (1999, 2000), acerca das discussões sobre a especificidade da educação de crianças pequenas no que diz respeito às demais etapas da Educação Básica, na qual deve ser fortemente evidenciada a indissociabilidade das ações de cuidar e educar.

Esta questão também é apontada por Garanhani (2004) e Nadolny (2016) ao mencionarem sobre a devida importância que se deve dar a estas duas dimensões sem sobrepor uma em detrimento da outra. “O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e ambas têm igual importância no cotidiano da Educação Infantil” (NADOLNY, 2016, p. 21).

Nessa direção, apoiado nesta vertente, Sayão (2002) em suas importantes contribuições nas pesquisas acerca da Educação Física na Educação Infantil, diz que não se pode compreender a prática docente na/da EI como uma prática configurada nos moldes do ensino fundamental, justamente por entender que nesta etapa da Educação Básica [EI] acontecem muitas dinâmicas de convivência, sociabilidade e interdependência entre as rotinas de cuidado e educação, havendo uma indissociabilidade do cuidar-educar, pois estes devem ser o eixo central para se pensar as práticas com as crianças.

Seguindo este caminho de olhar para sua prática no início do processo e avistar uma comparação com outra perspectiva anterior de atuação, I2 menciona ter tido um estrondo, uma movimentação de percepção ou, como o mesmo chamou, um baque.

I2  *“No começo é aquele baque, pois mesmo com a experiência que eu já tinha no fundamental, que eram turmas grandes ainda com mais alunos, na educação infantil é totalmente diferente. São muitas questões emocionais, as rotinas de cuidado, na alimentação, higiene..., muitos jeitos diferentes de ser, o choro nos primeiros meses, é tudo muito intenso e a gente não tem controle sobre isso. Eu tive que aprender muito ao longo do processo”.*

A partir do que comenta o interlocutor (I2) sobre essa diferença vista em comparação ao ensino fundamental, cabe lembrar que no projeto de inserção da Educação Física na Educação Infantil do município de Itajaí, a participação nas rotinas do cotidiano é contemplada como eixo estruturante da prática docente de todos os professores que atuam com as turmas, o que aponta para pensar acerca de um projeto pedagógico de inserção que buscou elencar estas características na prática docente destes(as) professores(as).

Assim, essa realidade se apresenta diferente de outros locais (como já apontado anteriormente) em que a EF é “encaixada” em horários específicos para que não seja integrante de rotinas de afazeres de cuidado, sendo a função dos professores ministrar as “aulas” ou intervenções específicas de EF, o que mostra, dessa forma, uma tendência mais fragmentada desta inserção na EI, e que, em grande medida, remonta aos modelos do ensino fundamental.

I1  *“No início de tudo, como era tudo novo no município e também pra mim, eu me senti muito perdida. Todo aquele movimento que acontecia no CEI: uma hora tô na sala, outra hora num banheiro, outra vez no refeitório, outra hora arrumando os colchões, aí tem o choro dos bebês e das crianças menores, e tu não conseguir fazer uma atividade direcionada, não conseguir aplicar nada do que eu estava acostumada quando estava na escola, era algo que me cansava demais. Esse cansaço foi a principal diferença que senti comparando ser professora de fundamental e infantil, pois exige muita energia e disposição, fisicamente e mentalmente falando”.*

Nesta fala de I1 é possível perceber duas questões que ficam explícitas: 1) a sua presença e participação em diferentes rotinas nos diversos contextos em que o cotidiano acontecia, não apenas nos locais ditos como “específicos” (e mesmo no fundamental há um

local específico?) da EF; 2) a preocupação com a dificuldade de não conseguir realizar “atividades” específicas e dirigidas, o que nas discussões de Rocha (1999, 2000) é apontada como a forma com que se entende, em grande medida, o ensino no fundamental.

Naturalmente, ao olharmos para as falas dos interlocutores será possível perceber que não se trata, apenas, de um comparativo com suas experiências anteriores, mas também por uma busca por referências de sua prática docente ao longo de suas trajetórias, buscando, nestas experiências, constituir-se como professor num novo contexto.

Nessa direção, dizer que os saberes que estes professores construíram em suas práticas no ensino fundamental e até mesmo nas experiências em outros contextos, de alguma forma, não poderia/poderá contribuir para esta outra/nova forma de atuar na EI, poderia incorrer num equívoco. Como aponta Tardif (2012), por serem oriundos de diversas fontes, os saberes docentes podem se entrecruzar ao longo das trajetórias docentes.

No entanto, ao observar o que Charlot (2000) nos aponta, dizendo que o saber é uma forma de representação de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, e que “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63), evidencia-se que, por estes saberes estarem intrínsecos nas relações com os sujeitos e por serem saberes sociais e de relações, neste novo contexto de atuação, novos saberes deverão ser acionados, pois haverá ali novas/específicas demandas sociais e relacionais.

Assim, concorda-se com Tardif (2012) ao acreditar que é a partir destas novas relações diante deste novo contexto social, no qual indicará aos professores novas percepções, capacidades e habilidades, que estes desenvolverão sua prática docente, pois

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2012, p. 14).

Percebendo isso, concorda-se com a tese de Pereira (2018), na qual defende que um novo contexto de atuação forja novos saberes docentes que deverão ser aglutinados e interiorizadas pelos professores. Diante disso, Tardif e Moscoso (2018) evidenciam que

Nesse sentido, um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 391).

Com estas reflexões, ao analisar as falas dos interlocutores percebe-se que as experiências profissionais que os mesmos obtiveram no ensino fundamental não garantiram, necessariamente, num novo âmbito/contexto de atuação, saberes que o fizessem ter uma concepção teórico-prática para, na EI, já compreender as dinâmicas impostas por este “novo lugar”.

Para além das rotinas de afazeres de cuidado, como apontado especificamente por dois interlocutores, I1 também menciona sua inquietude com relação ao que poderia “trabalhar” com as crianças na EI.



I1 *“Sobre as vivências, quando entrei não sabia o que trabalhar na Educação Física, eu pensava que era como aula de escola, mas vimos que era mais aberto, mais amplo. As vivências para as crianças pequenas não podem ser iguais às de escola, no que diz respeito à metodologia”.*

Ao perceber o que I1 menciona sobre essas diferenças, no que diz respeito às formas de se pensar as vivências na EI, e ao olharmos para as peculiaridades dessas etapas educacionais, é possível retomar a discussão entre a perspectiva de se pensar o termo educar no âmbito da Educação Infantil em comparativo ao termo ensinar no ensino fundamental (ROCHA, 1999), pois esta reflexão traz à tona possíveis concepções que cada etapa da Educação Básica pode expressar.

Assim, também defendendo que as etapas do fundamental 1 e 2 devessem ser repensadas em suas formas de organizações centradas, muitas vezes, num âmbito conteudista, a autora não nega que existem diferenciações e faz um comparativo explícito sobre as formas com que estas etapas diferem, propondo, assim, uma Pedagogia específica para se pensar a prática docente de todos(as) aqueles(as) professores(as) que atuam na educação infantil, ou seja, uma Pedagogia da Educação Infantil (ver capítulo 3).

Visto isso, entende-se que o(a) professor(a) de EF ao ser inserido(a) na Educação Infantil, deve ser visto como um(a) profissional integrado(a) às ações de cuidado e educação das crianças e, ainda que observando suas especificidades (que serão aprofundadas posteriormente em um próximo tema de análise), é possível concordar e reverberar com o que diz Eliane Ayoub:

[...] poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p. 56).

Nesse contexto, defende-se aqui que o(a) professor(a) de Educação Física deve ser parte integrante da equipe de professores(as) de Educação Infantil das instituições e, assim, deixe de ser visto, apenas, como um(a) dos(as) responsáveis pelas ditas “aulas” específicas.

Este entendimento é construído a partir das contribuições de Nadolny e Garanhan (2017), Oliveira-Formosinho (2002) e Rocha (1999), ao revelarem que há uma extrema necessidade de se olhar para as especificidades da docência na EI e que estas devem ser absorvidas por todos os professores que atuem na EI.

Dessa forma, trazidas as falas dos interlocutores, e ao analisar a importância de se pensar uma perspectiva que implique em olhar para a EI como uma etapa que tenha suas especificidades valorizadas, cabe perguntar: **Mas quais são estas especificidades da docência na Educação Infantil?**

Concordando, mais uma vez, que a busca por uma Pedagogia da Educação Infantil deve pulsar por todos aqueles que atuem na EI, entende-se que compreender as especificidades desta etapa, deve perpassar, sim, por todos os professores e, mais ainda, de alguma forma, por todo o grupo de profissionais que estão ligados direta ou indiretamente com o processo pedagógico.

Sobre estas especificidades, segundo Oliveira-Formosinho (2002) há algumas que permitem caracterizar a singularidade da atuação docente nesta etapa educacional. Estas especificidades derivam:

das características da criança pequena: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. A criança pequena possui características específicas devidas ao seu processo de desenvolvimento, em que pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma. Ao mesmo tempo, apresenta vulnerabilidade física, emocional e social, o que acarreta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado. **Das características das tarefas:** a abrangência do papel da educadora da infância. A interligação profunda entre educação e cuidados exige do(a) professor(a) uma amplitude e singularidade de ações em sua prática educativa, que difere da atuação em outros níveis de ensino. **Das redes de interações alargadas:** os diferentes tipos de interação com crianças, pais, auxiliares, outros profissionais e comunidade alargam o âmbito das interações profissionais e representam uma singularidade da profissão. **Das integração e interação:** entre o conhecimento e a experiência, as interações profissionais e a integração dos serviços entre os saberes e os afetos. Isso faz com que o fazer pedagógico envolva “integração e não separação, interação e não solipsismo

ou ‘privacidade pedagógica’, interfaces e não isolamento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002 apud NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 55-56).

Assim, segundo Nadolny e Garanhani (2017), as características apontadas devem prover entendimento que leva à reflexão de que a vulnerabilidade e a dependência infantil irão gerar atitudes de cuidado, e que a educação vista de maneira global (por uma diversidade de tarefas) torna o “papel da docência abrangente e com fronteiras pouco definidas” (NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 56).

Em síntese, a docência da educação infantil exige uma simbiose entre cuida-
educação, por meio da interação de uma rede de professores e/ou profissionais responsáveis pela criança, ou seja, a integração de saberes faz-se necessária (NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 56).

Dessa forma, este subtema que traz à tona, a partir das falas dos interlocutores, questões, dilemas, inquietudes e transformações, também entoa para o aumento das folhas (ver Figura 4) em outro importante contexto, como aponta I3: *a formação continuada*²⁴.



I3 “Então, essa noção de entender o que tava sendo feito com as crianças demorou um tempo. A adaptação com as rotinas e as diferentes faixas-etárias, o relacionamento direto com as agentes (professoras auxiliares), entre outras questões que envolviam a própria ideia do que é ser professor com bebês e crianças pequenas foi sendo construída pouco a pouco, né. Mas o que eu vi que foi importante, além deste tempo de estar lá com as crianças no CEI, foram os primeiros anos das formações que a gente teve, as formações das sextas-feiras”

A fala de I3 acerca do processo de formação continuada aparece também nos outros interlocutores, que apontam sua importância, principalmente nos primeiros dois anos, para este entendimento da docência na/da EI. Algumas tensões e possibilidades neste contexto dão mais frutos para análises muito potentes, nas quais veremos no próximo subtema de análise: “Formação continuada como caminho para a descoberta da docência na EI”.

²⁴ “O termo formação continuada será usado neste estudo para referir-se às atividades formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores(as) em serviço” (NADOLNY, 2016, p. 12).



4.2.2 A Formação continuada como caminho para descobertas da docência da/na EI

É importante lembrar que este subtema de análise nasce das narrativas que vinham se desenvolvendo a partir de questões que pulsavam sobre o início das práticas dos interlocutores com as crianças. Elas aparecem como subsequentes às inquietudes apresentadas no que diz respeito ao se ver como professor(a) da/na EI, em contrapartida ao que se exercia no ensino fundamental, formando assim uma nova folha advinda dos galhos.

A partir das análises realizadas do subtema acima, observa-se um caminho apontado pelos interlocutores para pensar não só as diferenças entre o ensino fundamental e a EI, mas também a necessidade destes professores em compreender a importância das próprias especificidades da EI e as dimensões que poderão subsidiá-la.

Neste sentido, na última fala de I3 encontra-se aquilo o que o professor expressa como sendo “**a ideia do que é ser professor de bebês e crianças pequenas**”, o que podemos apontar como uma possibilidade teórico-prática da EF e docência da/na EI. Ainda como bem menciona em sua fala, foi “pouco a pouco”, “demorou um tempo”, o que pode ser visto como algo natural ao lidar com um novo contexto de atuação docente, retoma-se a defesa de Pereira (2018) de que um novo contexto de atuação forja novos saberes docentes.

Dessa forma, a partir do movimento de interlocução em que foram apontados pontos de intersecção e relevâncias entre o início da prática docente destes professores e a formação continuada neste processo, principalmente nos dois primeiros anos e como se mostrará adiante, encontrou-se um terreno fértil para o engendramento de reflexões que pudessem trazer à tona como a formação continuada, num projeto de inserção da Educação Física na Educação Infantil, pôde contribuir para a construção da prática docente dos professores entrevistados.

Diante disso, encontra-se na fala de I1 a presença de uma preocupação com os conteúdos, com o que fazer, como “dar aula”.



I1 *“Logo que entramos já tivemos algumas formações. Já abordaram sobre temas que eu nem pensava quando fui assumir o concurso, pois a gente pensa em primeiro no que vai fazer, como vou **dar aula**, mas já no começo eles já falaram da questão da infância, criança, o que interessa a criança, como elas aprendem”.*

Ao se analisar a fala de I1, percebe-se uma preocupação por parte da gestão, antes mesmo de iniciar a prática cotidiana com as crianças, em abordar conceitos que permeiam a busca por um entendimento da infância como categoria social, entre outros conceitos, tais como a Sociologia da Infância, como confirma o diálogo obtido com I3.



I3 *“No começo ali, bem no início de tudo como tu tá perguntando, a gente já foi mandado ‘pra’ formação, que nem foi nosso dia de hora-atividade²⁵, acho que foi no meio da semana, algo assim. Ai eu sei que foi falado sobre nosso trabalho, meio que por cima como ia ser, e depois falaram de umas teorias, de uns nomes que eu nem me lembro o nome, mas sei que era uns autores de Portugal que eles já falaram pra gente logo no início. Eu fiquei achando meio cansativo quando ouvi, porque não era algo que eu estava acostumado na minha prática”.*

Nesse diálogo, ao indagar e buscar extrair mais referências sobre este contexto, foi questionado: você lembra, mais ou menos, o que foi abordado nestes dias? O que essas teorias falavam?



I3 *“Ah, então, era sobre que a criança não podia ser vista pela gente como mini adulto, que tu tinha toda uma história dos direitos das crianças que a gente precisava aprender pra trabalhar na EI. Eu até lembro de uns slides que tinha umas fotos de crianças vestidas igualzinho os adultos e tal, que era pra mostrar que a criança tem um jeito próprio dela e tal. Eu lembro disso desses dias, né, isso ficou marcado pra mim”.*

Observando a fala de I3, percebe-se que suas memórias remontam às questões sobre infância como uma categoria social própria, ao trazer a lembrança de que as crianças não deveriam ser vistas como mini adultos, o que pode nos indicar as reflexões proporcionadas por leituras como a iconografia produzida por Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1978)

²⁵ No município de Itajaí, a hora-atividade é realizada pelos professores de EF nas sextas-feiras, conforme calendário apresentado pela Secretaria de Educação. A formação em específico, segundo menciona o interlocutor, aconteceu no dia 05/02/2014, como aponta o projeto/portfólio apresentado no capítulo X.

e Del Priore (2004). Ainda, quando menciona sobre referências de Portugal, temos autores como Manoel Jacinto Sarmento, autor clássico que pensa a **Sociologia da Infância**.

Ao analisar estas falas dos sujeitos, em que trazem à tona, que no processo de formação continuada engendrado no início das práticas dos professores foram abordados conhecimentos importantes relativos à concepção de infância, e que, a partir destes, problematiza-se a prática docente em instituições de educação infantil, concorda-se com Prout (2004, p. 03) quando diz que “[...] as velhas ideias de infância não parecem mais adequadas [...]”. Assim sendo, defende-se que para isso é necessário um processo de conhecimento e estudo acerca das especificidades da infância e um contínuo processo de reflexividade por parte dos professores que atuam na EI, entendendo que “[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam” (SARMENTO, 2000, p. 156).

Diante disso, evidencia-se aqui uma defesa de que o entendimento no que diz respeito à Educação Física na Educação Infantil deva ser alicerçado nos Estudos da Criança, da Infância e na Sociologia da Infância, compreendendo a criança como um ser dentro de uma categoria estrutural, a infância. Assim, este movimento de aproximação dos saberes destes/as professores/as com as especificidades da(s) infância(s) encontrados na Sociologia da Infância, bem como apresenta o entrevistado como um dos pontos abordados nas formações continuadas, levam a corroborar com Sarmento (2013), ao evidenciar que

Os estudos da criança procuram compreender a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como ser-em-devir (na verdade, todos os seres humanos são ser-em-devir, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições (SARMENTO, 2013, p. 17).

Refletindo sobre o que diz o autor e, ao olhar para esta reflexividade apontada como necessária, compreende-se que a Educação Física na Educação Infantil deve se apropriar destas produções que se baseiam nos pressupostos da Sociologia da Infância e numa perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância, “enquanto campo particular interessado na construção de um projeto de educação para a infância de 0 a 5 anos que tenha como eixo de organização as próprias crianças” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 12). Com isso, pretende-se

Considerar os modos próprios de compreensão e intervenção dos pequenos no mundo, contrapondo-se a uma configuração escolar de educação infantil

centrada no adulto, na transmissão de saberes de modo verticalizado que pretende escolarizar precocemente as crianças, preparando-as para a inserção no ensino fundamental (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 12).

Diante deste contexto em que se aponta a formação continuada destes/as professores/as, desde antes mesmo de se apresentarem nas instituições, como um caminho que buscou direcionar teoricamente o início de suas práticas, outro sujeito também evidencia que as formações “abriram sua cabeça”.



II *“As formações iniciais abordaram bastante isso, o que era ser professor de crianças pequenas, e isso abriu bastante a minha cabeça nesse sentido. Eu vi que na Educação Infantil era uma coisa diferente. Nas escolas não conseguimos tanto quanto as possibilidades na área da Educação Infantil, e foi com as formações que percebi que era possível fazer algo diferente”.*

Neste intento, concorda-se que a formação de professores deve ser parte do processo construtivo dos professores que atuarão em um “novo” contexto, expressando o que é considerado no artigo IV das Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica.

O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 13).

Ao buscar uma análise acerca da compreensão que os interlocutores têm sobre sua prática docente nos meandros das rotinas no cotidiano da EI, é possível evidenciar que essa compreensão vai sendo construída desde os primeiros momentos em que, já nas primeiras formações continuadas, estes sujeitos são imersos em contextos e reflexões sobre categorias conceituais importantes, que poderão balizar sua prática docente ao longo de suas trajetórias.

Neste caminho é possível valer-se das reflexões de Rocha, Lessa e Buss-Simão sobre uma Pedagogia da Educação Infantil apontadas para uma:

articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância [que] envolve uma dimensão que temos chamado de praxiológica, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 36).

Confirmando o que dizem as autoras, implica considerar, também, que no âmbito da formação inicial é possível observar construções teóricas que possibilitem aos professores pensarem na atuação no âmbito da EF. Contudo, ao percorrer os diálogos com os interlocutores deste estudo, ecoa-se que, neste caso, é na formação continuada de professores de Educação Física na Educação Infantil, que se “revela um processo incipiente de consolidação de uma área, ou subárea, da Pedagogia da Infância, que toma como objeto de preocupação as crianças e sua educação na área das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 36).

Ainda olhando por este prisma, é possível perceber na fala de I1 que estas formações iniciais, no qual buscavam viabilizar um direcionamento teórico-prático para os professores, contribuíram/contribuem para aquilo que já foi apontado pelo interlocutor acima: a ideia do que é ser professor, ou como diz Pacheco e Flores, “tornar-se professor”. Para tanto, isso se constitui em “um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 45).



I1 *“Sim, contribuiu! As formações do início e as que ocorreram nos primeiros anos, 2014, 2015 e 2016, com certeza. Não tínhamos experiência na Educação Infantil, não havia Educação Física na Educação Infantil. Eu havia tido visto apenas as vivências do estágio que foram poucas”.*

Ainda neste contexto, a fala de I3 evidencia que neste início, mais especificamente no ano de 2015, houve um período vasto de formação continuada que buscou, segundo ele, abordar questões conceituais sobre a infância, bem como a ideia do corpo e do movimento na infância.



I3 *“Então, lembro que teve bastante formação pra gente sobre a infância no segundo ano que a gente estava. Era quase todo mês, foi bem focado mesmo na educação infantil e no movimento, sabe”.*

Como é possível acompanhar no quadro 6²⁶, este movimento formativo ocorreu de abril até novembro de 2015. Nele observamos 5 encontros que abordaram, segundo o título da formação, a ideia de Movimento na Infância.

quadro 6 - Conteúdo programático de formação continuada de I3

Data	Tema / Conteúdos	Carga Horária
17/04/2015	Movimento na Infância	4h
29/05/2015	Práticas de Movimento na Creche	8h
26/06/2015	Confecção de Jogos e Brinquedos	8h
28/08/2015	Educação Física na Educação Infantil	8h
25/09/2015	Movimento na Infância	4h
30/10/2015	Movimento na Infância	4h
27/11/2015	Movimento na Infância	4h

Fonte: Certificado de participação da formação continuada de I3.

Neste emaranhado de significados que perfizeram esta trajetória inicial, em que I1 e I3 apontam sobre a importância da formação continuada como contribuição para sua ação docente, ressaltando os primeiros anos como fundamental neste processo, encontra-se também a fala de I2, porém com uma crítica a não continuidade.



I2 *“No início, quando assumi, nos primeiros anos, que foi quando iniciou a Educação Física na Educação Infantil, nós entramos para atuar e logo no primeiro mês ocorreram duas formações que ajudaram bastante. Pra quem chega novo ajuda, mas depois de um tempo foi parando, daí começam as desculpas ‘Ah, não dá’ ou ‘Esta que vai ter agora não é adequada para educação infantil’. Nos anos de 2017 e 2018 e 2019 foram bem poucas formações, o que foi bem diferente do início que teve bem mais, no qual tinha um engajamento maior e eram pensadas, especialmente, para EI”.*

Com esta fala, pode-se perceber que o movimento de formação continuada dos primeiros anos destes professores foi algo que impactou e potencializou para que pensassem suas ações docentes nesse “novo terreno”. Quando I2 aponta sobre a não continuidade desse

²⁶ A tabela foi disponibilizada pelo interlocutor ao ser indagado, no final da entrevista, se tinha os certificados para relembrar dos conteúdos abordados. Os professores têm acesso aos certificados de todos os anos no sistema intranet-educação. O nome dado à formação ocorrida neste ano foi: A Linguagem do Movimento na Infância, como consta no certificado do I3.

processo – mesmo aqui compreendendo que a busca pela investigação, por novas leituras sociais e saberes docentes também deva ser trazida à tona por um movimento autônomo do próprio professor – percebe-se e concorda-se com o incômodo gerado pela descontinuidade, o que pode acarretar, de certa forma, numa acomodação do movimento reflexivo sobre a prática docente.

Dessa forma, entoa-se que a prática reflexiva é uma prática social que se dá na relação consigo, com o outro e com o contexto. Nesse sentido, entender a formação continuada como um processo contínuo e permanente é fundamental.

Ao fazer uma leitura do processo de formação continuada como uma das etapas na qual os(as) professores(as) permeiam num movimento de olhar para a sua individualidade e as renovações que nela acontecem, ao mesmo tempo dentro de uma análise de transformação coletiva, que busca a (re)construção de saberes docentes necessários a sua prática, é possível concordar com Pereira (2018), ao dizer que

A discussão, o diálogo sobre a ação, a abstração, a reflexão, a individualidade e a subjetividade de cada profissional para se chegar aos saberes docentes estarão sempre dispostos a reavaliações e renovações, como um ciclo que se renova a cada retomada de pensamento (PEREIRA, 2018, p. 84).

Dessa forma, a crítica apontada por I2 da não continuidade do processo formativo, está atrelada à preocupação com o desenvolvimento profissional deste professor, o que Nadolny (2016) aponta como um componente fundamental da profissionalização docente. Esta se entende, baseado em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), em um processo interdependente entre os sujeitos e políticas organizacionais, pois “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 31).

Neste caminho que envolve uma inquietude atrelada ao aprendizado que ecoa na prática docente, algo apontado nas interlocuções de I1 e I2 remete à possibilidade de trocas entre os professores, tanto nos momentos oportunos e específicos (as formações nas sextas-feiras), bem como nas relações que se davam por um movimento próprio e autônomo de investigação.

I1



“Algo que me ajudou muito foram as trocas com os amigos, elas

foram fundamentais para minha construção docente, pois eram sobre as práticas que fazíamos. Cada um apresentava alguma coisa para os demais”.



I2 *“A troca de experiência entre CEIs ajuda muitas vezes mais que um curso, que às vezes não é a nossa realidade, como aconteceu várias vezes os caras vão ali e falam coisas que não tem nada a ver com a gente, que é outro mundo parece”.*

O que é importante ressaltar nestas falas é que, como aponta Nadolny (2016), o processo de formação e construção dos saberes docentes, e até mesmo da compreensão daquilo que se está fazendo, cabe, sim, à formação continuada. Ela é um elemento importante, mas não é o único caminho para o “desenvolvimento profissional do(a) professor(a), pois outros elementos influenciam esse processo, como as relações pessoais e profissionais, além do próprio contexto de atuação desse(a) professor(a)” (NADOLNY, 2016, p. 30).

Visto isso e concordando com a autora, orientar-se para um processo que entoa uma busca por transformações teórico-práticas, reflexões acerca daquilo que se fez e que se faz cotidianamente e, principalmente, de maneira periódica, enseja, segundo Garanhani (2010), para atitudes de investigação.

As atitudes de investigação são atitudes que mobilizam a vontade de sempre conhecer e analisar, um desejo constante de questionar, uma disposição pessoal para elaborar e reelaborar, a ousadia para experimentar, a coragem de inventar e a disponibilidade em socializar os não saberes e as práticas bem-sucedidas (GARANHANI, 2010, p. 197).

O que aponta a autora, que diz respeito ao compartilhamento de práticas bem-sucedidas e a busca num apoio daquilo que não se sabe, também é apontado por I2 como uma forma de renovação de ciclos próprios dos saberes e, num âmbito mais geral da Educação Física na Educação Infantil do município, como uma base para aqueles que estão chegando. Assim, cita, também, que os novos (aqui podemos entender tanto os novos professores efetivos, bem como os contratados temporariamente – ACT’s) podem se beneficiar dessas trocas.



I2 *“Sempre quando a gente tem uma troca entre CEIs, essa troca amplia o teu horizonte, amplia horizonte no sentido de: isso eu posso pensar com minhas crianças, no meu CEI. Ou até mesmo algo que fazemos e nosso colega nunca fez, ainda não fazia, então isso é*

muito válido e muito bom, principalmente pra quem está chegando novo. Eu acredito que a primeira formação continuada do ano, quando a gente ou vai pro CEI ou pra Univali fazer um ou outro curso, deveria já ser uma troca de experiência, porque aí quem tá chegando novo aprende e quem já estava na ‘casa’ ensina, bem simples. Na verdade, não é que ensina, né, mas faz uma troca e é muito bom chegar e ter um norte”.

Ao ressaltar essa importância no que diz respeito às trocas entre os professores, I2 traz à tona um dos movimentos realizados no início de trajetória da Educação Física na Educação Infantil no município. Segundo o mesmo interlocutor nestes primeiros anos essa troca ocorria com o que foi denominado de **Compartilhando saberes**.



I2 *“Era feito por polos de bairros. Cada polo formulava um PowerPoint da sua creche e apresentava. A gente usava dentro de um sistema da intranet, mas depois sumiu, o que foi engraçado, pois do nada as coisas somem assim, é on-line e do nada some”.*

Esta formação em que haviam estas trocas relatadas por I2 ocorreram mais fortemente no ano de 2016, especificamente entre os meses de março e outubro de 2016. Como pode ser observado no quadro 7, a categoria *“Compartilhando Saberes”* foi realizada em quatro períodos/oportunidades diferentes.

quadro 7 - Conteúdo programático de formação continuada de I2

Data	Tema / Conteúdos	Carga Horária
18/03/2016	Avaliação das práticas dos professores da rede. Dinâmica por supervisora. Proposta de grupo de apoio à formação continuada. Proposta de Revista	4h
18/03/2016	Professores iniciantes na rede. Socialização da proposta da rede. Círculo de conversa.	4h
29/04/2016	Compartilhando Saberes	8h
24/06/2016	Compartilhando Saberes	4h
26/08/2016	Movimento na Infância	4h
30/09/2016	Compartilhando Saberes	4h
21/10/2016	Compartilhando Saberes	4h
25/11/2016	Lançamento da Revista	4h
20/05/2016	Movimento na Infância	4h

Fonte: Certificado de participação da formação continuada de I2.

De acordo com o quadro 7, o ano de 2016 contemplou, em grande medida, momentos de trocas entre professores que já estavam na EI e aqueles que chegavam. Algo que pode ser ressaltado como uma produção desse movimento concretizou-se na elaboração da “Revista Práticas de Educação Física no Ensino Infantil”²⁷ que pode ser encontrada no site da prefeitura de Itajaí, no campo Educação.

Caminhando por esses passos que contribuíram para se pensar o processo de desenvolvimento profissional (NADOLNY, 2016) destes professores, e aqui, pensando nesta tese, de como esse processo contribuiu para a prática docente dos professores no cotidiano da EI, observa-se que essas “relações dos sujeitos com o saber e o aprender, ou seja, como o sujeito apreende o mundo e com isso se constrói e se transforma” (NADOLNY, 2016, p. 3), podem ser construídas das mais diversas maneiras e tem, no encontro com os sujeitos diversos, implicações subjetivas e de identidade própria, não sendo um caminho unívoco e igual para todos.

Assim, nesses diferentes contextos interacionais de saber/aprender de cada sujeito (NADOLNY, 2016), percebe-se uma imbricação das relações sociais e de identidade, que sugerem formas específicas de se engajar no aprender. Dessa forma, Charlot (2000) interpela que

qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Como aponta Charlot, o engendramento do saber e aprender tem influências das referências e das relações com os outros (uma dimensão social), o que entre os interlocutores deste estudo se apresentou, também, na relação com outro ator do processo educacional: (a) supervisor(a) educacional.

Nesse ensejo, ao observar os entremeados dessas relações com o saber/aprender, e naquilo que se constituiu como parte da identidade profissional, ao indagar, durante as entrevistas, sobre quais foram outras referências de formações que os interlocutores tiveram, foi possível encontrar, no que apontam I2 e I3 (I1 disse não ter tido contato no âmbito pedagógico que pôde subsidiar sua prática nos primeiros anos), uma relação com estes outros,

²⁷ Revista Práticas de Educação Física no Ensino Infantil. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/embed/view/Paw0MgrXhiAT2lpq>

neste caso com uma supervisora educacional, que influenciou, de alguma forma, em suas ações docentes no cotidiano da EI ao longo de suas trajetórias.



I2 *“Algo que contribuiu bastante para o meu início foi as contribuições e orientações da supervisora do CEI, pois ela entende bastante de infância, ela é bem crítica e logo me encheu de livros, referências pra eu estudar pra pensar minhas aulas, isso também fez diferença”.*



I3 *“Como eu tinha um pouco de dificuldade de elaborar os meus planos, porque eram muitas turmas diferentes, né, eram 8 turmas, a supervisora sempre me ajudava, sempre me dava conselho, me dava dicas, e ajuda a colocar no papel o planejamento, e geralmente ela fazia isso nas sextas-feiras, que era o dia de hora-atividade. Ela também me fornecia algumas literaturas pra eu ler de vez em quando. Quando eu relatava algum problema que eu tinha em relação a alguma situação ela procurava me ajudar com literaturas ou me dando dicas também, né. O trabalho dela é importante, cara”.*

Assim fica notório nas falas destes interlocutores, que uma outra orientação/formação nesse período de inserção da Educação Física na Educação Infantil e do início, propriamente dito, de suas práticas docentes, além das formações continuadas, pôde auxiliar a compreender as dinâmicas e a se engajarem teoricamente nas temáticas relativas à infância. Neste contexto, pode-se observar também que a relação da EF com a pedagogia/supervisão educacional proporciona um diálogo entre áreas de saberes diferentes, mas que, no âmbito do trabalho com crianças da educação infantil, coadunam-se e se interpenetram.

No trabalho docente o(a) professor(a) está em constante relação com as figuras do aprender: tem acesso a diferentes objetos-saberes (livros, documentários, artigos etc.), precisa dominar objetos (como computador, máquinas de fotografar e filmar etc.), aprende diferentes atividades (fazer um planejamento, construir pareceres descritivos e até mesmo aprende jogos e brincadeiras para desenvolver com as crianças etc.) e estabelece relações com outros(as) professores(as), crianças, famílias, diretores(as), formadores(as), etc (NADOLNY, 2016, p. 33).

Olhando para esse contexto, percebe-se que na formação continuada destes professores, segundo seus relatos e tendo sustentação nos autores e nas autoras que emergem

nas análises, foi possível reverberar sua importância na inserção da Educação Física na Educação Infantil.

Algo que chama a atenção é a periodicidade dos primeiros anos e como isso movimentou reflexões entre os interlocutores e pôde subsidiar, junto com outras possibilidades de reflexões, práticas docentes e compreensões teóricas sobre tais práticas. É importante pontuar um fator importante que contribuiu para que este movimento fosse concretizado: a hora-atividade²⁸ destes professores.

Sobre esta questão, a Lei nº 9394/96 (LDB), no artigo 67, inciso V, ainda que não utilizando o termo hora- atividade, implica para determinar que os(as) professores(as) possuam, em sua carga horária semanal, um período dedicado aos estudos, planejamento e avaliação. Mais tarde, no art. 2º, § 4º, da Lei nº 11.738, de 2008 (conhecida como Lei do Piso), foi sancionado o limite máximo da jornada de trabalho do professor com o aluno, que deve ser de 2/3 da carga horária. A partir da interpretação desta Lei, o 1/3 restante deve ser destinado ao planejamento, por isso, para estes professores, mesmo ainda não tendo o total da carga horária²⁹ para o planejamento e para outras formações, o fato de terem oito horas (as sextas-feiras) direcionados para poderem planejar e participar de formações de professores, contribuiu neste processo.

Dessa forma, defende-se a importância da Lei nº 11.738/2008 em sua totalidade (não apenas no cumprimento parcial) e, mais que isso, o seu cumprimento em todas as etapas da Educação Básica, apoiando-se no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 9/2012, aprovado em abril de 2012, que dá contorno e é responsável pela implementação da Lei criada em 2008.

[...] o trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012).

Neste sentido, como aponta o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, uma das condições de trabalho docente que também podem garantir maior qualidade à tarefa educativa do professor é “tempo e espaço

²⁸ Esta questão será explanada em outro subtema de análise, porém partindo de outro ponto de vista: a hora-atividade dos(as) professores(as) de referência (pedagogos/as)

²⁹ Atualmente os professores de EF na EI têm uma carga horária de 10 horas para planejamentos e formações, o que ainda não foi completado totalmente, sabendo que a carga horária total seria de 13 horas e 33 minutos.

garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento” (BRASIL, 2009, p. 38).

Por fim, este subtema de análise, assim como o primeiro, evocou reflexões sobre pontos importantes e impactantes num processo de inserção da Educação Física na Educação Infantil e na descoberta de uma docência na/da Educação Infantil, o que impulsiona para se abordar o segundo tema de análise: a EF nos meandros das rotinas no cotidiano e suas tensões e possibilidades apresentadas.



4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS MEANDROS DAS ROTINAS DO COTIDIANO: TENSÕES E POSSIBILIDADES

No primeiro **tema de análise** que emergiu nas interações com os interlocutores, orbitou-se por questões e reflexões que explicitaram o início da trajetória docente destes professores na Educação Infantil. Foi possível perceber que ecoaram dimensões que fizeram com que os entrevistados apontassem, tanto para a diferença do ensino fundamental em contraponto à EI, quanto para a importância da formação continuada de professores para constituição de um alicerce que subsidiasse suas práticas.

Este novo tema de análise surge após fluírem questões direcionadas à prática docente destes professores, entoando pontos que revelam como o professor perpassa por **todas as camadas que a compõem** e, neste contexto, uma análise com discussões teóricas acerca da compreensão destes professores sobre esta prática nos meandros das rotinas do cotidiano.

Assim, as impressões formuladas a partir de diálogos que propusessem trazer à tona o cotidiano destes professores, explicitados por indagações, tais como “**Como foram as relações iniciais com as(os) outros professores(a) – pedagogos(a) –; com as crianças; como eram os encontros com as crianças; você lembra de dificuldades e aprendizados que teve; conte-me, especificamente sobre suas práticas com as crianças nos afazeres das rotinas de cuidado e educação; Fale sobre a organização dos espaços e das suas práticas**” - deram contornos para 4 subtemas de análise (folhas menores) e seus tópicos, que se põem nesta sequência:

- Um entra e o outro sai: das tensões identitárias à falta de uma docência compartilhada com os/as pedagogos/as;

- A relação com as Agentes de Atividade em Educação;
- A prática docente nas rotinas dos afazeres de cuidado;
- A prática docente nas rotinas dos afazeres de educação.



4.3.1 Um entra e o outro sai: das tensões identitárias à falta de uma docência compartilhada com os/as professores/as

No contexto dos temas de análise que emergiram, a entrada/inserção de um novo professor/profissional na educação infantil, sendo visto, muitas vezes, como professor da hora-atividade, foi apontado por dois interlocutores como um incômodo inicial e, posteriormente, como um debate que releva a falta de oportunidade do diálogo entre os campos de saberes nestas instituições de educação infantil.

Naquilo que é citado aqui como os meandros das rotinas no cotidiano da EI, as relações ou até não-relações entre os diferentes professores deste contexto, de acordo com os diálogos com os interlocutores, evidenciam uma inquietação e um incômodo no que concerne à identidade destes professores em seus primeiros anos e na organização de suas práticas no cotidiano das instituições.

Neste sentido, observa-se na seguinte fala abaixo uma relação que, de certa maneira, apresenta tensões no que diz respeito à presença destes professores de Educação Física na Educação Infantil e à sua identidade profissional.



II *“O ponto mais crítico que eu percebi nos primeiros anos foi que elas [pedagogas e gestão] olhassem a Educação Física como mais uma contribuição para as crianças, e não apenas como hora-atividade das professoras”.*

A discussão que deslizou nesta fala traz à baila um debate importante sobre a maneira com que a inserção da EF ocorreu no município, pois, assim como aponta a pesquisa de Jesus (2014), muitos projetos de inclusão de outros componentes curriculares fazem com que “[...] professores especialistas na Educação Infantil, como os de Educação Física e Arte, garantam esses horários de planejamentos às professoras de sala (regentes) [...]” (JESUS, 2014, p. 64).



I3 *“Olha, eu percebi muitas e muitas vezes nos primeiros anos que a EF era um tapa buraco da creche, sendo mais vista como a hora-atividade das professoras, do que algo importante ‘pras’ crianças”.*

Nestes meandros é possível perceber que, ao ser inserido(a), o(a) professor(a) de EF é visto por outros professores, no caso pedagogos(as), como aquele(a) que dará a oportunidade para estes(as) terem sua hora-atividade, já que, até o ano de 2014, os(as) pedagogos(as) que atuavam na EI não tinham, sequer, uma hora-atividade. Com isso, mesmo que haja um projeto (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014) com justificativas à presença da EF nesta etapa, dentro da organização proposta pela Secretaria de Educação do município, agora, com a inserção da EF, estes(as) o professores(a) [pedagogos/as] teriam uma carga horária destinada ao planejamento, que seria, evidentemente, o momento em que o professor de EF estaria atuando com as crianças.

As atividades nas unidades de Educação Infantil e Escolas Básicas, serão desenvolvidas por professores habilitados em Educação Física com carga horária de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) horas e 10 (dez) horas semanais, dispostos em cada Centro de Educação Infantil e/ou Escolas, por meio da seguinte organização: TURMAS PARCIAIS: 2 aulas por semana de 60 minutos TURMAS INTEGRAIS: 3 aulas por semana de 60 minutos (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAI, 2014, p. 6).

Neste sentido, explicita-se aqui um ponto importante para se refletir: Se o(a) professor(a) de EF é aquele que garante o horário de planejamento dos(as) professores(as) de referência, qual seria o momento oportuno para que ambos os professores possam interagir e planejar conjuntamente?

Evidentemente esta questão poderá se desdobrar em outras mais, já que, ao atuar separadamente do/a professor/a de referência³⁰ e não tendo um momento específico de trocas para pensar a organização e ação docente, que vise se orientar por um currículo articulador, estes (des)encontros não poderiam contribuir para tornar a EF um fragmento em meio ao cotidiano?

Estas questões podem ser levadas a cabo para se refletir a partir do que diz I3, ao explicitar suas inquietudes.

³⁰ Entende-se professor/a de referência, aquele/a formado/a em Pedagogia e que tem a regência da turma pelo maior período de tempo.



I3 *“A Educação Física na Educação Infantil já vai fazer seis anos aqui, é uma coisa que não existe em todas as cidades, né. Só que não foi, talvez não tenha sido implementado de uma forma onde as pedagogas, as agentes, **elas trabalhem em harmonia com a gente**. A gente entrou muito de supetão, então várias vezes me questionaram que eu estava tomando lugar da pedagoga, que as minhas atividades eram pouco produtivas, que eu não podia utilizar alguns materiais em sala de aula que tem fins pedagógicos pra EF. Então, tipo, sabe, enquanto esse pensamento não mudar, de que, um é melhor que o outro quem sofre é a criança, entende”.*

Referente a esta “disputa de território”, Garanhani (2015) afirma que se as práticas que ocorrem na relação entre diferentes professores não forem conceituadas e contextualizadas em um projeto pedagógico sólido com vistas ao compartilhamento do ato de planejar, podem levar a uma disputa, uma rivalidade no que diz respeito aos saberes e à atuação dos profissionais. É possível, sim, o envolvimento de diferentes profissionais na escola da criança pequena, sendo preciso perceber as diferentes exigências de cada espaço educativo, porém sempre tendo um olhar que contemple a criança e suas singularidades.

Na escola da pequena infância há sim possibilidades da realização do trabalho coletivo, no qual diferentes sujeitos, com diferentes formações, trabalhem em parceria para garantir que as especificidades da criança pequena sejam respeitadas. Para tanto, além da valorização e respeito à criança pequena, estes diferentes professores precisam compreender a importância de cada um dentro da escola da pequena infância, para que não corram o risco anunciado, da construção de uma rivalidade, devido ao status que muitas vezes os professores especialistas carregam. Consciente da importância e necessidade de seu trabalho, todos poderão considerar-se e ser considerados professores de Educação Infantil (GARANHANI, 2015, p. 70).

Pode-se perceber a partir da fala de I3 que a ideia e a concepção do que seria a Educação Física na Educação Infantil não estava alinhada com todos os profissionais, pois parecia haver uma “invasão” do espaço pedagógico deste novo professor no território daquele/a professor/a que ali já estava, como também aponta outra fala deste interlocutor.



I3 *“Como é que eu vou fazer um trabalho em paz se tem diretora, orientadora educacional, professora, agente me observando e me julgando, sabe. E às vezes querendo que eu erre, querendo que eu faça alguma coisa só pra ir lá e criticar”.*

E continua a falar sobre essa não harmonia, explicitando a falta de entendimento dos outros professores acerca do que seria a Educação Física na Educação Infantil.



I3 *“Vejo isso, porque realmente elas não entendiam o que era o nosso trabalho, elas precisam saber mais da parte da gestão mesmo, não só pela gente, entende?”.*

Neste sentido, ao observar o que diz I3, concorda-se com os apontamentos de Quaranta, Franco e Betti (2016), no qual reverberam a importância de um processo de formação continuada integrada entre o coletivo de professores.

Concluimos, ainda, que o trabalho pedagógico com crianças pequenas requer que o coletivo dos docentes se integre à formação continuada e que as atividades se desenvolvam de forma interdisciplinar (QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016, p. 57).

Nesse território, realizando um movimento de análise crítica em relação à formação continuada, indaga-se sobre uma o porquê de um não articulação daquilo que foi desenvolvido nas formações continuadas dos(as) professores(as) de EF com outros(as) professores(as) pedagogos/as (inclui-se aqui professores(as) regentes e auxiliares – as agentes de educação), já que estas formações não incluíram estes/as outros/as professores/as de maneira mais densa, apenas em uma oportunidade para falar sobre a introdução da Educação Física, sendo uma delas o **“Colóquio de Vivências Pedagógicas”**.

Com a presença dos diretores das unidades de Educação Infantil, supervisores escolares, supervisores de gestão, pedagogos, agentes e professores de educação física, apresentaram o histórico da Educação Física e duas experiências de professores de Educação Física (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 83).

Esta indagação e reflexão é explicitada também no sentido de contribuir para novos projetos de inserção da EF em outras realidades, e se pauta naquilo que diz as diretrizes curriculares nacionais na perspectiva do rompimento de uma lógica disciplinar e de uma

docência não compartilhada, o que foi discutido no capítulo 3 ao se pensar teoricamente uma Pedagogia da Educação Infantil.

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. **Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo.** O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo (BRASIL, 2009, p. 20, grifo nosso). 2

Visto isso e por meio da análise das falas dos interlocutores sobre a importância da formação continuada como subsídio teórico para pensarem ações docentes no cotidiano, olha-se para a ausência das oportunidades de diálogos formativos que contemple, conjuntamente, professores/as de referência, agentes e professores de EF.

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAY O, 2002, p. 60).

Assim, logo que o professor de EF “assume” a turma e, conseqüentemente, o(a) pedagogo(a) a deixa, justamente por sua hora-atividade ser no momento da EF, impossibilita-se estes compartilhamentos de experiências.

Elucidando estas indagações, Buss Simão (2005) discute que, se pensada num modelo apenas de aulas, no qual os/as diferentes professores/as não se encontrem para pensar colaborativamente suas práticas, haverá uma fragmentação como bem aponta a autora.

O/a Professor/a de Educação Física e o/ a Professor/a Regente devem ter concepções de trabalho pedagógico que não fragmentem as funções de uns/as e de outros/as, não se isolando em seus próprios campos, devem compartilhar da mesma abordagem educacional, apreendendo uns/as com os outros/as. Onde o/a professor/a de Educação Física seja mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na creche ou pré-escola (BUSS SIM O, 2005, p. 169-170).

Neste caminho, estas possíveis trocas e compartilhamentos de planejamento e daquilo que estava sendo realizado por ambos/as professores/as ocorriam de maneira não organizada e, em muitas vezes, como aponta I1, com apenas algumas professoras, sendo que com outras não havia o mínimo de interação sobre o que se estava realizando em ambos os lados.



I2 *“Com algumas até consigo, mas com outras fica bastante separado. Com algumas conseguimos mesclar as nossas atividades, as nossas vivências, mas com outras eu não sei o que elas estão fazendo e elas não sabem o que eu estou fazendo”.*

Ainda neste campo de “disputas” encontra-se uma questão que envolve uma visão de diferenciação de áreas que se revela nas concepções de corpo e movimento e que, conseqüentemente, é vista por I2 reverberada no comportamento das crianças, podendo ser vista com um tom de rivalidade e, ao mesmo tempo, de trocas entre o/a professor/a e os/as pedagogos/as, o que pode evidenciar um compartilhamento das ações docentes, mas não necessariamente de maneira articulada, direta e planejada.



I2 *“É algo que eu vejo por este lado, né, o comportamento acaba sendo algo a nosso favor, porque a gente tira elas das quatro paredes e dá desafios pra eles, a gente vai fazendo e explorando muitas que, às vezes as professoras não conseguem explorar e tirar o melhor do aluno. Vejo isso como uma certa resistência delas, porque ali na sala as crianças querem pular, brincar e se movimentar e às vezes tem aquela professora que quer deixar o aluno mais quieto, prestando atenção nela, e aí a gente tem que ir conversando e algumas vezes interferindo, no bom sentido, dizendo: ‘quem sabe tu não fala com aquele fulaninho de outra maneira’. Então esta troca de informação de alunos com elas é muito boa, pois a gente acaba até influenciando na prática delas, ajudando”.*

Nesta direção, como também aponta I2, ainda existem rápidos momentos de interação, haja vista que o professor de EF tem uma hora com aquele grupo e que logo quer realizar sua intervenção com os mesmos.



I2 *“Quando elas querem falar algo elas ficam esperando pra gente conversar rapidinho, uns 5, 10 minutinhos ali, até eu levar eles pra fora ou se eu faço algo dentro da sala, pois eu também uso a sala de aula e aí eu acabo tendo esta troca com elas”.*

E continua dizendo que estas trocas rápidas ainda acontecem, informalmente nos momentos de lanche e de café, o que, também, é apontado posteriormente por I1, como uma das oportunidades de terem trocas.

I2  “Ou, às vezes, até de maneira informal no café, elas me perguntam o que aconteceu na aula, que os alunos vieram falando isso, um exemplo. A gente troca nestes dois momentos”.

I1  “Conversamos bastante, inclusive informalmente, na hora do café, falamos de alguma criança em específico, de algumas famílias, algumas têm mais dificuldade, passam por alguns problemas, precisam de mais atenção. Nessa parte existe essa troca. É um diálogo geral, em torno de comportamentos e problemas familiares”.

Dessa forma, percebe-se que a ocorrência destes momentos depende de inúmeros fatores. Em cada instituição, de acordo com as relações estabelecidas entre professores de EF e pedagogos/as (professores de referência/regentes) tais momentos sequer existem. Assim, compreende-se que pode acontecer uma prática completamente descontraída entre estes/as professores/as.

Assim, diante do que foi exposto neste subtema de análise, é possível observar que existiram/existem questões conflitantes e dilemas relacionados a identidade profissional, assim como apontou o estudo de Pereira (2018) no mesmo município. Estes conflitos estão balizados por inúmeras relações por situações cotidianas ainda desalinhadas e que demandarão, para possíveis resoluções, como diz Tardif (2012), de saberes experienciais, ou seja, daquilo que se adquire, acumula e se ressignifica no cotidiano.

Já no que diz respeito às dificuldades de encontros e relações de compartilhamentos das ações docentes entre os professores de referência e os professores de EF, pode-se fazer valer a reflexão de Sayão (2002) ao apontar a importância da discussão entre todos os professores nessa etapa da educação básica, de uma Pedagogia da Educação infantil. A partir desta será possível a superação de hierarquizações entre todos aqueles (professores e outros profissionais

de educação) que atuem na educação infantil, pois, se assim não acontecem, estabelecem-se disputas político-pedagógicas e a fragmentação do conhecimento.

Dessa forma, concorda-se com o que diz Moreira (2012) em sua pesquisa acerca do papel do professor de Educação Física, em que evidencia a necessidade de os diferentes profissionais compartilharem seus projetos e, neste ínterim, terem clareza do papel de outros professores e de suas especificidades, porém sem trilhar um caminho que fragmente e isole as diferentes áreas.

Quando esses educadores assumem uma postura de parceria e se envolvem em um trabalho colaborativo, todos que atuam na educação infantil são contemplados, além do fato de que a diversidade e a especificidade das diferentes formações profissionais enriquecem os projetos educativos com as crianças (MOREIRA, 2012, p. 21).

Com isso, ao se pensar no projeto de inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil no município de Itajaí, cabe refletir acerca dessa organização das práticas destes professores e na (im)possibilidade de momentos específicos e orientados para a elaboração e a troca de planejamentos, para compartilhamento de ideias, para alinhamento de projetos que convergem. Esses momentos não alargariam mais as concepções de uma educação infantil não fragmentada?

Neste sentido, ao analisar as falas apontadas pelos interlocutores sobre os meandros dessas relações de possibilidades e impossibilidades entre professores de EF e professores/as de referência, é possível refletir sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil e suas inúmeras facetas ao se deparar com essa etapa da educação.



4.3.2 Da relação com as agentes de atividade em Educação

As/os agentes de atividade em educação³¹, também considerados/as nesta tese pela nomenclatura “professores/as”, são as profissionais que acompanham os encontros dos professores de EF com as crianças. Neste contexto, essa relação se dá constantemente, em todos os encontros e em todas as turmas: do berçário à pré-escola.

Este subtema traz à tona alguns dilemas e possibilidades em torno da prática docente dos professores de EF, haja vista que as diferentes falas entoam para se pensar um processo de

³¹ Os(as) agentes de educação são os(as) professores(as) auxiliares, todos(as) ou com magistério ou com pedagogia e algumas com pós-graduação. A carga horária destes(as) profissionais é de 30 horas semanais, sendo 6 horas corridas, das 7:00 horas às 13:00 horas ou das 13:00 horas às 19:00 horas.

conflitos e disputas e, ao mesmo tempo, de contribuições acerca do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.

Diferentemente do **não encontro** com as professoras regentes (de referência), como apontado no subtema anterior, a rede de interação com as professoras auxiliares (agentes de educação) é estabelecida em diferentes meandros no cotidiano. Ao apontarmos para uma das especificidades da EI, diferencia-se de outras etapas da educação básica, sendo uma **rede de interações alargadas** que envolvem os diferentes tipos de interação entre outros profissionais, o que representa uma singularidade da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO apud NADOLNY; GARANHANI, 2017).

Neste sentido, ao olhar para estas interações nos meandros no início da trajetória docente dos professores de EF, II aponta a importância do compartilhamento de saberes e da colaboração no que diz respeito a um dos afazeres de cuidado – a troca.



II *“Desde o início, com algumas agentes, sempre houve essa troca porque são elas que ficam conosco o tempo todo, principalmente com os pequenos instruem em questões de higiene. Eu não tinha muita prática em trocar fralda, acalantar as crianças quando chegam chorando. Então a participação delas foi muito importante, como elas já possuem a prática. E também na recepção dos pais na chegada, acolhimento, as rotinas, como lidar com os pais”.*

Nesta fala trazida percebe-se uma relação com os afazeres de cuidado, neste caso a troca de fraldas, algo que, para o interlocutor ainda não estava introduzido em experiências anteriores. Além disso, no âmbito de uma indissociabilidade entre o educar e cuidar, percebemos que em sua fala aparece a questão do acalantar, ou seja, da relação com as diferentes emoções e sentimentos que, nesta etapa da educação básica, são extremamente afluadas.

Pode-se observar que esta relação de aprendizado com a professora (agente de educação) permeia especificidades que encontramos na Educação Infantil, a **integração** e a **interação**, que orientam um olhar “entre o conhecimento e a experiência, as interações profissionais e a integração dos serviços entre os saberes e os afetos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO apud NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 55-56).

Diante deste contexto, é possível perceber que estas relações ou, de certa forma, não relações como também aponta I1, tem imensa variabilidade dentro da própria instituição, o que emana para refletir sobre uma participação/inclusão efetiva ou não nos planejamentos dos professores de EF junto às agentes. Sobre essa inclusão, I1 relata:



I1 *“Não as incluía no planejamento, elas iam se integrando da maneira como ia acontecendo. Umam participam mais, outras nem vão, sempre ficam ajudando a professora na sala. Até parece que é agente da sala e não agente da turma. Isso acontecia quando se tratava de turmas dos alunos mais velhos. As agentes diziam que iriam ficar com a professora para ajudar, e também ocorria o fato de, em alguns casos, não fazermos questão de levar. Não era com a maioria que ocorria isso, mas duas delas podemos citar. Acredito que elas não queriam ir porque a intenção era ‘bater perna’ pelo CEI (tem que saber de tudo!)”.*

Assim, ao trazer à tona esta fala acerca de como este interlocutor via esta interação, e se esta interação era colaborativa, percebe-se uma não unicidade das relações, apontando que, durante os encontros com as crianças, algumas se envolviam mais, já outras nem tanto e outras, literalmente, não participavam dos encontros com os/as professores/as de EF. Neste sentido, continua a dizer sobre este não envolvimento, usando a expressão “apenas de corpo presente”



I1 *“As agentes, então... elas estão sempre acompanhando de perto, embora algumas se envolvam mais e outras estejam apenas de corpo presente”.*

Ainda neste contexto de conflitos, e no que diz respeito a se “dar bem” com umas e com outras não, I2 apresenta uma fala em que evidencia um processo de não colaboração e até mesmo de desentendimentos entre este professor e algumas Agentes.



I2 *“Tem Agente que eu me dou muito bem, mas já tive umas que, por não gostar da minha prática, simplesmente não me ajudavam, ficavam sentadas, ou seja, elas retrucavam e ainda por cima prejudicavam as crianças, porque não me ajudavam na organização, porque*

não gostavam da ideia de estar em movimento, pois quase nunca trabalhavam assim com a professora de sala”.

Sobre a participação e o auxílio dos professores de EF, o documento que trata da inserção da Educação Física na Educação Infantil apresenta, no tópico 4.1 – o movimento na Infância, aspectos fundamentais para implementação da proposta, estabelecendo que “as aulas de Educação Física deverão ser acompanhadas do Agente de Atividade em Educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, , p. 7). Apesar de ser uma atribuição das Agentes de Atividade em Educação, a depender das relações estabelecidas, pode ou não acontecer.

Vale ressaltar que não há uma cartilha ou outro material informativo relativo às interações entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças. No decorrer das práticas dos professores de EF junto às Agentes é que se percebe as formas de lidar e de complementar as atuações uns dos outros.

No entanto, ao se deter a uma análise deste processo que ocorre de maneira diferente em cada instituição/contexto é preciso evidenciar a necessidade de articulação entre os saberes dos diferentes profissionais, objetivando, dentro de uma Pedagogia da Educação Infantil, como aponta Rocha (1999), um olhar para os direitos das crianças e que estes sejam assegurados por todos aqueles que ali estão no espaço educativo. Dessa forma, concordando com Moreira (2012), evidencia-se a necessidade de uma postura colaborativa, para que se assuma um projeto educativo que reverbere, de maneira intensa e viva, nas crianças.

Ainda olhando para essas interações, outro interlocutor relata sobre uma relação de “dependência” acerca dos momentos em que estavam juntos com as crianças, o que se pode perceber como uma perspectiva de um/a profissional que, em relação com outro, busca entender como este atua e, neste ensejo, as necessidades que este/a professor/a tem para então auxiliá-lo/a.



I2 *“As agentes têm até um respeito maior do que as professoras, mas as trocas existem com mais frequência por estarem mais perto da gente. Elas acabam tendo... como é que eu vou dizer, essa dependência, pois tudo elas perguntam pra gente primeiro, perguntam o que que eu acho, quem sabe se a gente fizer assim, e muitas vezes, eu concordo e digo: é isso*

mesmo. Eu dou muita autonomia pra elas fazerem as coisas e tomarem decisões, mas elas perguntam muita coisa”.

Ao analisar esta fala, pode-se perceber que há um envolvimento colaborativo entre os profissionais e que, ao sugerir algo durante os encontros com as crianças, o interlocutor absorve certas demandas apresentadas por estas profissionais e vai alinhando sua prática junto a estas, o que acontece, como mostra o interlocutor, de maneira orgânica.

De maneira geral, percebe-se neste subtema de análise, que as relações acontecem de maneira espontânea com cada interlocutor. Pelo menos no início, não houve uma prática que contemplasse, nos planejamentos, as formas e as funções específicas para a atuação das Agentes. Assim como também trazido pelos interlocutores, as relações mostram-se mais harmoniosas ou mais conflituosas diante de determinadas situações e/ou de determinadas agentes.



4.3.3 A prática docente nos afazeres das rotinas de cuidado

Entra-se neste subtema de análise para se discutir a prática docente do/a professor/a de EF nos afazeres das rotinas de cuidado. É preciso deixar evidenciado que se entende a prática docente destes professores nos afazeres das rotinas de cuidado e educação como um processo indissociável que reúne o cuidar e o educar, como apontado nos capítulos 3 e 4 (Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Cotidiano e Rotinas) e baseado por importantes autoras desde a década de 1990, tais como Ana Beatriz Cerisara (2002), Deborah Sayão (2005), Eloisa Rocha (1999) e Maria Carmem Barbosa (2001).

Assim, compreende-se que é nesta prática docente que os afazeres das diferentes rotinas de cuidado e educação acontecem e que devem ser vistas como “a função precípua da docência com crianças bem pequenas e pequenas” (MARTINS FILHO, 2013, p. 29).

As falas dos interlocutores surgem a partir de uma questão ampla: como você vê a prática docente nas rotinas dos afazeres de cuidado e educação? Dessa forma, cabe aqui uma imersão, buscando uma análise da compreensão e organização que estes têm acerca de suas práticas nesses afazeres. Neste intento, é importante destacar, mais uma vez, que a participação

nas rotinas de cuidado e educação estão presentes na proposta estabelecida pela rede municipal investigada e que, de forma global, deveria atingir todos os professores e CEIs.

Pode-se encontrar a compreensão dos professores de EF acerca de diversos momentos do cotidiano, tais como: a acolhida de recepção do primeiro momento do dia, os momentos de alimentação (café, almoço, lanche e janta), os momentos de higiene (durante os encontros com as crianças e em momentos específicos com os grupos menores – trocas).

A ideia aqui, conforme os diálogos se estabeleceram nas indagações, não é fragmentar estes afazeres de cuidado como se fossem pensados de maneira isolada, mas sim estabelecer com os interlocutores um olhar mais afinado das compreensões geradas durante estes momentos que ocorrem no cotidiano com as crianças.

Para tanto, antes de especificar alguns momentos (higiene e alimentação) recorrentes nas falas, ao serem indagados na interlocução sobre como se viam e compreendiam sua prática ao estarem envolvidos e interpenetrados nos afazeres de cuidado, serão ressaltadas algumas questões importantes apontadas pelos interlocutores.

Para I1 as rotinas de afazeres de cuidado apresentaram-se como algo estranho no início, já que ao comparar sua prática docente com experiências anteriores, neste caso no ensino fundamental, mencionou não haver este tipo de ação, e na atual prática estas são abundantes.



I1 *“No início houve um **estranhamento** porque não existia antes na escola.*

***Mas hoje eu me sinto professora em todos os momentos.** Pegava aquele momento e já era a hora do café, pegava bem pouco do momento de rotinas em sala. Mas durante o processo assim desses anos, vejo como um processo natural. É o tempo em que estamos educando. E, às vezes, vamos educando mais nas horas de algumas rotinas do que nas vivências propriamente ditas. Então, **pra mim é algo natural, uma coisa que já faz parte.** Sinto a mesma coisa quando estou lá naquele momento da experiência e da vivência, tão igual como na rotina também”.*

Esta mesma percepção de comparar o início da prática docente com um momento posterior acontece com I2. O interlocutor fala que se via fragmentado nas rotinas, tal qual elas não fossem parte de sua prática docente, o que, conforme o tempo e com auxílio da supervisora escolar e de leituras, foi mudando.



I2 *“Quando eu entrei na Educação Infantil, pra mim, **rotina era rotina e aula era aula**. E conforme os meses foram se passando, e após muita conversa com a supervisora, ela foi me dizendo que tudo é aula, toda rotina é aula, tudo tem que ser planejado, tudo tem um porquê. Tudo tem que estar ligado nos alunos e nisso, ela foi me passando textos e mais textos para ler, e nessas leituras vamos entendendo um pouquinho mais sobre essas coisas. No início era muito fragmentada a questão da rotina. Tem que seguir as rotinas porque tem horários, tem isso, tem aquilo e foi nestas conversas com a supervisora, que ela foi me ensinando que a rotina fazia parte da minha aula. Era tudo uma coisa só. A rotina faz parte da minha aula, como a minha aula faz parte da rotina. Então é preciso se adequar à rotina e fazer a sua aula além da rotina, preparar o teu tempo, otimizá-lo da melhor forma possível, sem esquecer as rotinas, pois estas estão inseridas no nosso contexto, é, portanto de suma importância”.*

Neste intento, I3 ressalta que foi um processo um pouco demorado, mas que foi se adaptando aos processos de maneira com que entendesse seu papel nas rotinas de afazeres de cuidado.



I3 *“Sobre as rotinas e a questão do cuidar, isso foi sendo construído **pouco a pouco**, sabe. Como eu já te disse antes, foi necessário ir se adaptando e compreendendo que somos professores em vários momentos. Em vários não, minto, em todos os momentos com as crianças”.*

Dito isto, percebe-se que estas percepções da participação do/a professor/a de EF nas diversas rotinas foi acontecendo conforme o processo de atuação docente foi se dando e, como já mencionado no primeiro tema de análise –Descobrimo a docência na/da educação infantil – ao serem enfatizados e desenvolvidos teoricamente nas formações continuadas e por meio de leituras, tal qual apontou I2. Isso porque “O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional” (TARDIF, 2012, p. 14).

Nesse movimento que engendra esta compreensão, enfatiza-se aqui a defesa de que os alicerces que subsidiam uma concepção para a prática de uma docência de professores de

Educação Física na Educação Infantil devem ser permeados, como apontado no capítulo 3, por uma Pedagogia da Educação Infantil.

Só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (AYOUB, 2002, p. 59).

Assim, é possível dimensionar a importância da participação destes professores nas inteirezas cotidianas que, neste caso, incluem as diferentes rotinas que envolvem os afazeres de cuidado. Nesta direção, I2 dá mais detalhes e densidade em sua fala e traz importantes reflexões sobre a disponibilidade do professor de estar com um olhar atento e de “corpo presente”, enfatizando que é preciso estar “ali”, segundo ele, “por causa delas”.



I2 *“Vejo que **todas as rotinas são importantes** e precisamos estar ligados a todo momento e de corpo presente. Não adianta estar ali e pensar no que está acontecendo lá fora. Claro que problemas todos têm, mas a criança precisa que estejamos atentos e doados para elas. Tem que ter uma doação pra elas, pelo menos no momento e no espaço que estamos em aula com elas, precisamos nos doar a elas. Porque nós estamos ali por causa delas. Então se não estamos ali, nos doando não tem porque estar ali. Então em nossa prática temos que estar para a criança a todo momento. E temos que entender que, às vezes, a **criança não está bem**. Tem dias que acordam de mau humor, ou passaram uma noite ruim, ou mesmo veio de manhã brigando com a mãe ou com o pai. Então **temos que entender o contexto das crianças e ir conversando a todo momento para saber como ela está, o que ela quer e também ela não pode fazer tudo que ela quer**. Existem as rotinas, existem as regras e nós vamos dando direcionamento a elas, nós somos uma peça fundamental nesse desenvolvimento infantil e se nós não nos acharmos importantes e pensarmos que somos somente mais um professor, **ou que estou ali só pra dar minha aula e vou “vazar”**. Estamos então no lugar errado, temos que estar ali sabendo o que estamos fazendo, entendendo de desenvolvimento infantil sim, não é só entender do lado motor, mas entender das fases da criança, das faixas etárias. Na Educação Física temos que entender um pouquinho de tudo”*.

Na fala de I2 percebe-se que o mesmo encontra uma compreensão que o professor de Educação Física na Educação Infantil não apenas deve “dar aula”, mas sim compreender que estar com as crianças é um emaranhado de processos que envolvem situações cotidianas que, inclusive, não estão previstas: as imprevisibilidades.

As partes destacadas em negrito na fala de I2 entoam para se pensar que professores que atuam na EI devem estar atentos às especificidades que as crianças engendram como seres biológicos, compreendendo que estão em desenvolvimento o tempo todo e que estas precisam ter, em suas infâncias, suas particularidades respeitadas, tal como aponta o documento nacional “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, produzido com consultoria de Maria Carmen Silveira Barbosa.

É muito importante que as instituições que atendem crianças pequenas, principalmente aquelas de zero a três anos, caracterizem-se por serem cuidadosas, protetoras, afetuosas e provocadoras. As suas rotinas devem visar o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas. Isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança (BRASIL, 2009, p. 34).

Nessa direção, observa-se que ao olhar para essas dimensões o interlocutor entoa compreender que sua atuação perpassa por estes momentos que, como ele mesmo diz, não devem ser, apenas, as “aulas”, mas todos os meandros das rotinas, inclusive as maneiras de como olhar para o que as crianças expressam. Isso ainda é ressaltado pelo mesmo interlocutor ao falar de um olhar sensível que o professor deve ter.



I2 *“Vejo que temos que estar atentos o tempo inteiro, com **olhar sensível**, tanto nas rotinas, quanto na nossa aula propriamente dita. A todo momento temos que estar de olho neles, prestando muita atenção **a cada detalhe, a cada expressão** e assim conseguimos tirar o máximo de proveito deles e acabamos nos doando melhor para eles”.*

Sobre esta sensibilidade apontada, pode-se ressaltar a importância da formação continuada do professor e do aprimoramento constante deste, ao mencionar a busca por conceitos, literaturas que subsidiem sua prática e, ao mesmo tempo, faça refletir sobre ela. É nesta direção que I2 fala sobre ter tido essa percepção, mais uma vez, após citar que isso veio à tona por meio de uma leitura.



I2 *“Vejo tudo isso como o olhar sensível. Foi num texto uma vez que vi sobre isso e achei muito bom: o olhar sensível na educação infantil. O professor tem que ter este olhar sensível, ele tem que olhar cada indivíduo como sendo diferente, cada contexto, cada turma é diferente, às vezes uma turma é mais agitada que a outra, a gente sempre tira um pouquinho de cada lugar, de cada turma pra dar o melhor pra eles, e eles poderem dar o melhor deles.”.*

Diante do exposto sobre estas compreensões da prática docente no entrelaçamento e nos meandros das rotinas de afazeres de cuidado, dá-se continuidade trazendo à baila dois momentos específicos nos quais foram trazidos de maneira mais densa e detalhada pelos interlocutores: a **higiene** e a **alimentação**.



4.3.3.1 Momentos de higiene: a troca de fralda

A troca de fraldas, um afazer de cuidado específico que geralmente acontece em turmas de berçário e maternais, gerou diferentes perspectivas e olhares das práticas de professores.

A fala de I2 demonstra um posicionamento pré-definido e bem estabelecido quanto à decisão de professores do sexo masculino não trocarem fraldas das/dos bebês e crianças do maternal.



I2 *“A gestora, nesta questão, era bem rígida. Ela dizia que a nossa comunidade via a figura masculina com maus olhos para os berçários e o professor de EF trocando. Assim, ali já começou criar uma barreira e então eu não trocava fraldas. Apenas quando havia uma emergência e eu lá e trocava, pois, eu sabia, né! Então ficou bem claro que não era pra trocar, pois era uma orientação da diretora, ela mesma dizia pra não trocar, disse nos primeiros dias: ‘tu não vai trocar, já que a comunidade é bem crítica com esta questão da figura masculina’”.*

Ao olhar para esta questão, que faz parte do cotidiano do professor de EF em seus momentos com os alunos, a orientação inicial dada ao professor no seu primeiro ano de

trabalho, prosseguiu nos outros anos e perdura como uma prática estabelecida e firmada por todos: professores de referência, agentes de educação e o professor de EF. Assim, o mesmo relata:



I2 *“Como no primeiro ano já passaram pra não fazer, aí as agentes já foram entrando no clima, aí até hoje eu não troco; continuo sem trocar. E aí, fica assim, pois eu já criei o meu espaço, já estou inserido num contexto em que os pais me conhecem e sabem que eu não troco”.*

Neste ponto, sobre a troca ou não troca de fraldas pelo professor de EF, o documento elaborado pela secretaria de educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ), no tópico Implantação da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Itajaí, expõe que “as trocas de fraldas e banho podem ocorrer nas aulas de Educação Física, preferencialmente, será realizado pela Agente de Atividade em Educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 26).

Neste caso, ao especificar como preferencialmente, o documento determina que este afazer poderá acontecer nos encontros dos professores de EF, mas dá preferência para as Agentes. Aqui, neste meandro, percebe-se que, por existir poucos momentos dos professores de EF por semana, a orientação é que eles deixem este afazer para seu/sua auxiliar, mas não se caracteriza como uma proibição, e sim uma recomendação.

No entanto, ao se observar a fala de I2, percebe-se que a orientação pertinente ao ambiente de trabalho em que atua perpassa por uma questão de gênero, e não por uma questão de organização das rotinas. Assim, o fato de haver esta proibição baseada num posicionamento pessoal e não em uma orientação documental ou alguma questão no âmbito institucional faz com que, neste sentido, limite o professor de um afazer de cuidado que é indissociável da prática docente de qualquer professor que atue na etapa da EI.

Concordando com Oliveira-Formosinho (2002) ao falar sobre as especificidades que professores que atuam na educação infantil precisam compreender, Sayão (2002b) vai na mesma direção ao enfatizar que estas especificidades precisam ser entendidas para que, assim, outros professores que vierem a atuar na EI possam realizar sua prática docente pautados nas particularidades desta etapa.

As crianças de zero a seis anos apresentam-se como sujeitos que possuem características e necessidades que são singulares quando comparadas com outras categorias etárias. Essas características e necessidades situam-se nas especificidades biológicas e em peculiaridades fisiológicas e anatômicas, até naquelas decorrentes dos sistemas culturais nos quais as crianças crescem e se desenvolvem. Necessidades como cuidados corporais, alimentação, higiene e sono, por exemplo, determinam a inserção das crianças em sistemas culturais específicos (SAY O, 2002b, p. 49).

Dessa forma, ao olhar para estas especificidades como um processo intrínseco da prática docente e reportando aos autores que buscam defender uma Pedagogia da Educação Infantill, tais como Ayoub (2002), Cerisara (1995), Coutinho (2002), Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002) e Rocha (1999, 2000), defende-se, neste contexto de atuação, que homens e mulheres possam exercer as mesmas funções, assim como bem aponta Ramos (2020), no importante estudo sobre a docência de professores homens na EI.

Nessa direção, o autor discorre, a partir da leitura crítica de Cerisara (1996), sobre evidenciar a importância de a “creche ser um espaço constituído por homens e mulheres educando e cuidando de crianças, como também a maternagem” (RAMOS, 2020, p. 113). Sobre tal discussão, evidencia a necessidade da complementariedade entre aquilo que é considerado muitas vezes pela sociedade como uma ação majoritariamente feminina.

Seja um movimento que busca a integração e a complementariedade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas (CERISARA, 1996, p. 166).

Neste caminho complexo de discussão, que envolve questões de gênero e a atuação do professor homem na EI, e uma proibição de um afazer de cuidado, faz-se necessário refletir sobre a seguinte questão: tal proibição não estaria fragmentando a ação docente de cuidar e educar do professor de EF em detrimento a posições individuais?

Dessa forma, é preciso evidenciar que esta ação/afazer de cuidado (a troca de fralda) é um momento que precisa ser visto como parte integrante da prática docente deste professor em específico, assim como de qualquer outro que possa a vir atuar nesta etapa da educação básica. Portanto, este cuidado deve ser visto, como reverbera Guimarães,

Na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre dimensão cotidiana e a existencial do ser humano é um caminho central na concretização da creche como espaço de vida. O cuidado propicia a reinvenção da educação fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências

no mundo. Permite que as crianças e suas expressões ganhem destaque (GUIMAR ES, 2011, p. 54).

Neste sentido em que o cuidado é parte integrante da dimensão cotidiana, e observando que havia uma orientação da secretaria de educação para que, preferencialmente, a troca de fraldas/higiene fosse realizada pelas agentes de atividade em educação, II relata que dava preferência deste afazer para as agentes, mas ressaltava que isso perpassa por uma questão de tempo de “aula” em que, dentro de uma hora, apenas, era tudo muito corrido.



II *“Na minha opinião, não entendo que só elas devam trocar fralda, até porque sempre que precisou eu fiz isso, sabe. Mas pensando nas crianças, que ficam com a gente apenas aquela uma horinha, se formos fazer isso durante nossa aula, acabamos que não teremos tempos para fazer aquilo que as crianças gostam tanto de fazer com a gente: brincar”.*

Percebe-se que o momento de higiene é perpassado pela organização de carga horária, visto que o professor de EF permanece somente uma hora com a turma. Isso gera um aceleração das rotinas nos encontros com as crianças e a priorização do afazer de educar, como relata II.

Cabe aqui a reflexão sobre esta forma de organização dividida em três horas fragmentadas na semana e de como esta forma de organizar o cotidiano destes professores com as crianças, que dentro do tempo determinado pode acabar acelerando o processo, implica numa possível dissociabilidade entre o cuidar e o educar,

Assim, como nos apresenta Azevedo (2013) em relação ao papel do professor no cuidar e educar,

Um professor que tem clara intenção da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa. Numa situação de trocar fralda de uma criança, as palavras que ele proferir para ela ou gestos dele que a criança observar nessa interação vai significando o mundo (AZEVEDO 2013, p. 100).

Com isso, infere-se, a partir desta reflexão, que deva existir o amplo entendimento de todos aqueles inseridos nos meandros das rotinas do cotidiano, que o ato de cuidar é, por essência, a raiz da prática docente com crianças na EI e, neste sentido, a higiene/troca de fralda faz parte desta dimensão. Dessa forma, diante deste contexto em que há uma especificidade das crianças que se encontra na EI (higiene da troca) e, ao mesmo tempo, uma especificidade destes/as professores de EF, esta organização de uma hora “aula” não impossibilita que estes

afazeres de cuidado e educação sejam, de alguma forma, fragmentados e dissociados na prática docente dos/as professores/as de EF?



4.3.3.2 Momentos da alimentação

Nos meandros das rotinas no cotidiano da EI, a alimentação é uma parte bastante presente na vida das crianças e, por consequência, daqueles/as que ali estão com elas. Assim, desde o café/lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e outros possíveis momentos em que o alimentar-se esteja presente, a prática docente dos professores de EF está permeada pelas inúmeras relações que se estabelecem nestes momentos.

Entre os interlocutores selecionados, todos participam de vários momentos de alimentação e com várias turmas, desde os berçários até a pré-escola. Assim, nas entrevistas foi possível perceber inúmeras questões importantes para se refletir sobre este momento e como estes professores compreendem sua participação nestes meandros.

Nessa direção, o presente tópico pode ser amarrado ao tema de análise (TA) sobre o **descobrimento da docência**, que traz à tona a discussão sobre as especificidades na EI, e como os professores, por meio das formações continuadas e na sua própria prática docente, conectam-se e criam compreendem seu papel nas rotinas que envolvem os afazeres de cuidado, vão. Desse jeito, revela-se em autores, tais como Ayoub (2002), Cerisara (1995), Coutinho (2002), Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002) e Rocha (1999, 2000), a importância das discussões sobre a especificidade da educação de crianças pequenas no que diz respeito às demais etapas da Educação Básica, nas quais deve ser fortemente evidenciada a indissociabilidade das ações de cuidar e educar.

II inicia falando sobre como se vê nas rotinas de alimentação. Expressa que aprendeu com sua prática no cotidiano acerca de não dividir o que é *ser professor/a* nos momentos de cuidado, neste caso a alimentação, de outros momentos.



II *”Isso eu aprendi com a prática do dia a dia, pois não tem como separar uma coisa da outra, pois você tá dentro de um ambiente que tu não vai dividir a EF da hora de comer, tá sendo professor de Educação Física naquele momento também, eu não nunca*

consegui dividir assim ‘Ah, agora não tô sendo professora de EF’, eu tô sendo professora em todos os momentos”.

Observando o que aponta I1, ao falar que percebeu que não há uma divisão do que é ser professor/a nos diferentes momentos que o cotidiano apresenta e que se vê professora em todos os momentos, cabe ressaltar a concepção de que as múltiplas rotinas de cuidado e educação devem ser pensadas pelos professores de EF em formas

de organização e planejamento que considerem esses momentos da rotina como particularidades desse grupo de crianças, e que precisam ser considerados, valorizados, não como ações à parte, mas como incluídos em toda a dinâmica da Educação Física (VAROTTO, 2015, p. 150).

Neste caminho, em que os professores de EF constroem suas compreensões nos meandros das rotinas do cotidiano, é que também se engendram conflitos com outros profissionais acerca da atuação nestes momentos (alimentação, higiene), mesmo esta sendo parte do projeto de inserção do referido município, como aponta, também, I1.



I1 *”O que mais me incomodou foram as ‘outras pessoas’ não entenderem, parecia que eles olhavam como se não fosse Educação Física nesses momentos: isso acabou que frustrando um pouco, no caso as pedagogas”.*

Com isso, percebe-se, mais uma vez, um choque no entendimento desta prática docente do/a professor/a de EF, no qual este/a consegue compreender que sua atuação nas rotinas que envolvem os afazeres de cuidado é parte integrante de todo o contexto de seu trabalho, mas que outros colegas possuem outra visão.

Neste intento, a questão que envolve uma percepção de outros profissionais sobre qual ação seria vista como sendo uma prática “específica” de um/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil, é também apontada por Garanhani (2004) e Nadolny (2016) ao mencionarem sobre a devida importância que se deve dar a estas **duas dimensões sem sobrepor uma em detrimento da outra**, pois “O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e ambas têm igual importância no cotidiano da Educação Infantil” (NADOLNY, 2016, p. 21).

Sobre este movimento de olhar para sua própria atuação nos momentos de alimentação, I1 traz importantes reflexões sobre a aceleração e a organização do tempo da rotina

para as crianças se alimentarem. Algo que gerou preocupação e que este interlocutor vê como **agoniante** foi



I1 *“O tempo das alimentações é muito rápido, as agentes aceleram a criança para que acabe rápido e venha outra turma para o refeitório. Eu acho agoniante, principalmente a parte da alimentação, tanto no almoço, como no jantar. Acho que não era correto, precisaria de mais tempo para sentir as sensações de sabor, experimentar as texturas, o tempo em relação a conversar com os amigos. O que percebo é que elas não querem que fale na hora de comer”.*

A fala de I1 promove um olhar mais atento para este momento tão importante que pertence à vida cotidiana na EI. Ao explicitar uma “agonia” referente à rapidez com que as crianças têm que se alimentar, pode-se entoar aqui uma reflexão acerca daquilo que em Barbosa (2000, 2006), Martins Filho (ANO) e Pais (2003), pode ser entendido como uma rotinização do cotidiano.

Neste intento, encontra-se nestes autores subsídios para questionar estes tempos, formas com que o/s professores/as olham, produzem e vivem com as crianças estes afazeres de cuidado nos meandros das rotinas. Assim, esta rotinização do cotidiano, que em larga medida, pode se constituir na vida de todos os sujeitos nas instituições de educação infantil, pode relevar um alto e intenso movimento de repetibilidade das ações que permeiam os dias e a cotidianidade dos(as) professores(as) e das crianças, implicando, assim, em tornar os atos, as práticas e até mesmo as relações como mecanizadas e irrefletidas.

A rotinização do cotidiano não sendo problematizada acaba aniquilando algumas possibilidades de viver a vida com autenticidade, empurrando desde cedo as crianças para um contexto de vida coletiva rotineiro, em que predomina a mesmice nas relações e interações (MARTINS FILHO, 2013, p. 108).

Ao se observar o que Martins Filho (2013) coloca sobre a aniquilação de possibilidades de viver a vida com autenticidade, pode-se retomar o trecho do que diz I1 e nesta reflexão concordar com o autor sobre a necessidade pujante de problematizar a rotinização.



I1 “[...] precisaria de mais tempo para sentir as sensações de sabor, experimentar as texturas, o tempo em relação a conversar com os amigos”.

E é neste mesmo campo de reflexão que outro interlocutor, I3, apresenta uma crítica, também, ao horário/tempo desta rotina (alimentação) expressando ter pouco tempo e sendo muito corrido.



I3 “Então, a gente tem um horário de alimentação com as crianças a cumprir, que eu acho que não deveria ser como é, desse jeito que é, pois é muito corrido”.

O que, neste mesmo caminho, é potencializado na fala de I1 com detalhes sobre as formas argumentar e/ou falar com as crianças sobre como se alimentar ou mesmo não se alimentar.



I1 “Por conta dos horários é preciso se esforçar para se enquadrar no processo. Às vezes tem que apressá-los por que já está dando o horário. Mas eu gosto de deixar o prato e não fazer como eu presenciava: - ‘ah não quer comer’ e já tira o prato. Eu deixo um pouco ali para que eles vejam o amigo comer, daqui a pouco ele pode até comer também”.

Dessa forma, sobre estas passagens em que aparecem uma parte da organização deste cotidiano por meio das rotinas de alimentação, é possível pensar em um olhar mais aguçado para a questão de como esta ação é realizada nestes meandros das rotinas. Uma importante passagem do célebre texto de Jorge Larrosa (2002) trata do assunto, ao questionar a velocidade de tudo o que se faz sem parar para olhar, ouvir, sentir, o que, concordando com o autor, pode se revelar na aniquilação da(s) possibilidade(s) da(s) experiência(s).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender

o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Ainda pulsando esta reflexão, I1 também expressa, mais uma vez com a palavra agonia, a questão da aceleração do momento de alimentação. Cita, ao perceber nas ações de outras colegas de trabalho, este apressamento para as crianças se alimentarem e para que comam totalmente em silêncio.



I1 *“Outra coisa que eu percebo é que elas não querem que fale na hora de comer, isso também é um pouco agonizante”.*

Esta mesma questão apresentada por I1 é muito ressaltada, com extremos detalhes, nos meandros das rotinas do cotidiano de I2. Na fala deste interlocutor percebe-se uma preocupação com o momento de alimentação não apenas como algo produtivo (no sentido de fazer com o objetivo de acabar) e de necessidade fisiológica, mas sim como a possibilidade do encontro entre o comer e o viver em comunidade, podendo expressar-se e se comunicar.



I2 *“A questão da alimentação muitas vezes se torna mecânica, dependendo da professora. Eu procuro ter e têm algumas professoras que tem o olhar sensível. Podemos dizer que tem professores e professoras, então essa parte: ‘_Vamos, vamos, vamos, está na hora!’’, fala comum com os maiores. Digo assim: ‘_Como assim, deixa a criança digerir!’’. Ou então: ‘_Deu de falar! Fala baixo, fala baixo!’’. Penso comigo: ‘_Mas esse é o momento que ela sai da sua sala, vai ao refeitório, tem contato com outras crianças, e não pode falar?’’. Então é meio contraditório, chegar ali e dizer a todos que fiquem quietos. Penso que o ideal seria que falássemos: ‘_As crianças podem falar, mas falem baixo, para não atrapalhar outros colegas’’. Mas essa troca com outras crianças ela pode ter, porque não? Eu vejo principalmente isso, principalmente o lanche e o almoço. Eu vou de mesa em mesa, converso. Se estão bagunçando e não estão comendo, acabo agindo para que tenha esse momento de prazer na hora da comida, que não seja mecânico, em relação à questão da hora, também. Então peço calma às professoras, que temos que respeitar a criança. Tem uns que comem devagar, tem outros que*

não querem comer. O que acontece, às vezes, as meninas da cozinha [referência às cozinheiras], por vezes querem incrementar a comida e ao fazer o arroz com cenoura, arroz com brócolis, mesmo que não esteja no cardápio, para agradar as crianças, ocorre de as crianças recusarem pelo fato de estar misturado. A criança menor até come, mas os maiores não aceitam por estar misturado. E acabam separando, selecionando e escolhendo o que comer, colocando de lado. E, às vezes, a professora vai lá e diz que elas precisam comer. Penso: ‘_Bom se ela não quer comer, ela não vai comer, ninguém é obrigado a nada’”.

Esta extensa fala de I2 provoca uma importante reflexão sobre a compreensão que este professor tem de sua prática docente nos meandros das rotinas do cotidiano, e como este tem uma postura crítica em relação aos diferentes momentos/afazeres de cuidado. Diante desta reflexão, ao trazer Pais (1993) pode-se buscar um pulsar que bombeia indagações sobre como estes afazeres cotidianos precisam ser interrogados, pois, segundo o autor

Só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano - modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano - nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no "nada de novo" do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (ruptura) (PAIS, 1993, p. 105).

Com isso, ao analisar estas falas, e direcionando um olhar crítico para a questão da vida cotidiana que se defende nesta tese, é imprescindível um olhar atento para estes momentos que I2 nos apresenta. Podemos percebê-los não como um processo repetitivo e mecanizado, mas sim como possibilidades para garimpar as miudezas, inteirezas e o não desprezo daquilo que, muitas vezes, é desprezado. Barbosa (2000), ao reverberar as ideias de Pais (1986), entoa para que não se reduza o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento.

Nesse sentido de não desprezar as miudezas, os detalhes e as possibilidades que o cotidiano pode apresentar para extrair o extraordinário do ordinário, que se concorda com Pais (1993) ao evidenciar a necessidade de resistência e rupturas para uma compreensão de que as rotas do cotidiano devem ser “caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstratos que algumas teorias sociológicas projectam sobre o social” (Pais, 1993, p.109).

Dito isto, esta pulsão de resistência que se encontra na fala de todos os interlocutores aparece, mais uma vez, ao I2 relatar sobre a questão do poder ou não poder falar na hora da

alimentação, o que evidencia sua percepção no meio de tantas relações da prática de outros/as professores/as que compõe sua rotina de trabalho.



I2 *“Criança é movimento. Então ela chega no refeitório e queremos que ela fique estagnada que fique sem movimento, sem falar? Aquele negócio como em um restaurante. Mas mesmo em restaurantes nem nós não somos assim. O tempo todo estamos conversando e aí vamos querer que em um refeitório de Educação Infantil elas fiquem em silêncio, sem dizer nada?”.*

Nesta mesma direção, continua com a reflexão do porquê os adultos compõem um cotidiano, muitas vezes, sem olhar e permitir que alguns direitos das crianças, tais como conviver e expressar-se, acabam sendo suprimidos.



I2 *“Você sai para um restaurante com seu amigo e vai ficar em silêncio, não vai dizer nada? Aí é contraditório. Só que isso o adulto não reconhece. Eu e a supervisora debatemos muito isso, mas é complicado. Como vamos chegar para um adulto e dizer para não agir de certas formas com a criança? A gente vê cada coisa assim. Por vezes trabalhamos em formação pedagógica com todos ali, às vezes pode ser a agente que quer acelerar a criança, ou mesmo as professoras. Tem de tudo, vemos de tudo. Mas essa questão da interação tem que estar presente a todo momento, com os pequenos também, por exemplo, os maternais que vão ao refeitório, estamos ali por eles, para auxiliá-los. Estamos ali para auxiliar a todo momento, não somente no momento da alimentação, mas em todos os momentos”.*

Olhando para esta crítica apresentada por I2, reverbera-se o entendimento de que “as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significados, ampliando seu repertório de ações” (OLIVEIRA, 1992, p. 68-69 apud OSTETTO, 2000, p. 193). Dessa forma, neste emaranhado de reflexões é possível fazer uma análise não apenas das posturas, dos olhares e das ações docentes para com as rotinas de afazeres de cuidado, mas também olhar para o funcionamento e a forma com que as rotinas, os tempos e as organizações destes em

instituições de EI estão colocadas, pois, como diz Batista (2001), nesse contexto, as rotinas das creches não confluem com a heterogeneidade apresentada pelo cotidiano.

A rotina da creche, da forma como está estabelecida no cotidiano, constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens, e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens (BATISTA, 2001, p. 12).

Nesse caminho, ao analisar as falas de I2, retoma-se o conceito de **cultura da infância**, trazido no capítulo 3, e pode-se dar ênfase a um dos eixos estruturadores, a **interatividade**, no qual Sarmento (2004) apresenta como uma dimensão extremamente importante para se olhar as infâncias e os direitos que as crianças devem ter garantidos nesta etapa da vida. Para o autor, a escola e as relações nela construídas, junto com outras atividades sociais, preenchem e aglutinam valores e estratégias para a formação da identidade pessoal e social da criança.

Assim, ao olhar para esta preocupação que I1 e I2 apresentam sobre **poder ou não** se alimentar e (com)viver tendo a oportunidade de conversar com outras crianças (seus pares), percebe-se uma intenção que, concordando com Sarmento, parte do princípio que os momentos de alimentação são possibilidade para uma aprendizagem, que é eminentemente interativa, pois “as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p. 9).

A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 9).

Dessa forma, também em Sarmento, é possível pensar como estas falas dos interlocutores reverberam e entoam para uma concepção que perceba, por meio do conceito de **geração**, que as **relações intergeracionais**, aquelas relações entre diferentes gerações, como as crianças e os adultos, necessitam ser refletidas e, em muitos casos, revistas. Assim também se defende que, ao apoiar-se no conceito de geração, atente-se à **alteridade geracional** que é a “diferença relativa face às outras gerações, no que respeita ao estatuto social e aos elementos simbólicos configuradores do grupo geracional” (SARMENTO, 2008, p. 21).

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as

crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (SARMENTO, 2005, p. 372).

Evidenciando estas questões e ao indagar se estes interlocutores haviam pensando em outras formas de desconstruir rotinas rotineiras, I3 relata um momento marcante e, mesmo não conseguindo fazer sempre devido à constante troca de salas e tempo corrido para as refeições, menciona ter sido muito expressivo.



I3 “Então, lembro muito bem de um café que fizemos de uma maneira totalmente diferente, sabe. Eu fiz algumas vezes, mas pela correria e troca de sala o tempo todo foi bem difícil fazer sempre. Foi um dia em que as crianças montaram o café no espaço externo. Elas levaram as mesas pra fora, coloquei um pano em cima de uns pedaços de madeira, elas decoraram as mesas com folhas que tinham no pátio e levei as coisas do lanche lá neste local. Nossa, foi demais esse dia. E depois elas ficaram falando dias e dias sobre aquele momento, que queriam fazer de novo, que queria outra vez. Ali eu vi que a gente pode fazer algo diferente às vezes”.

Ao relatar este momento de I3, pode-se trazer aqui o que Martins Filho (2013) postula em sua tese, ao falar que a vida cotidiana com as crianças na EI acontece no fazer-fazendo da docência, e que é neste fazer-fazendo que os professores devem procurar as minúcias da vida cotidiana com as crianças. Para este autor, estas minúcias devem tratar de ir além da mera naturalização das situações das rotinas cotidianas buscando olhar e agir com vistas às miudezas, aos detalhes, poder perceber o extraordinário e ter atenção aos imprevistos.

As minúcias exigem atenção aos afazeres cotidianos. Olhar para as minúcias possibilita relacionar de maneira reflexiva o que se pensa ao que se faz. As diferentes minúcias exigem que se reflita sobre as situações da vida cotidiana; as coisas da vida cotidiana como essência para pensar o educacional-pedagógico; a gratuidade das ações no que diz respeito à vida cotidiana (MARTINS FILHO, 2013, p. 79).

Assim, ao perceber como estes professores de EF compreendem suas práticas docentes nestes meandros das rotinas do cotidiano, é possível observar que nestes momentos de alimentação vários olhares sobre si mesmos e sobre a prática de outros/as profissionais, que no caso destes professores é muito abundante pelas inúmeras relações, revelam **inquietações, dilemas, lamentações** e críticas a várias situações relatadas. Neste íterim é possível produzir

uma análise crítica sobre estes momentos trazendo à tona a complexidade que é viver e transformar a vida cotidiana na EI.

Viver a complexidade da vida cotidiana é isto, proporcionar pequenas mudanças que possam acumular forças para posteriormente grandes transformações. Atitudes que se relacionam a prioridades e se tornam em ricas experiências, as quais são fundamentais para que seja possível compreender os impasses e os limites ainda vigentes em relação à educação infantil (MARTINS FILHO, 2013, p. 277).

Desta forma, ao olhar para esta complexidade que menciona o autor e ao construir nas entrevistas situações dialógicas que buscassem identificar e compreender o(s) fenômeno(s) por meio das experiências vividas destas pessoas, remetendo-se a um meio que permita a narração das mesmas, foi possível trazer questões que pudessem relevar se estes professores de EF construía(m) compreensões/significados diferentes para as diferentes rotinas de afazeres de cuidado pelo fato de observarem questões que poderiam trazer à tona uma especificidade da EF.

Neste sentido, I2 e I3 expressam que ao olhar para o corpo da criança com vistas ao movimento e para questões que dizem ser abundantes na formação da EF (habilidades motoras, noções de seu corpo, desenvolvimento motor, etc.) puderam observar detalhes relacionados a este momento de alimentação.



I3 *“Eu vejo que por ser da EF, talvez tenha um olhar para o corpo, pro movimento que facilite ter uma atenção maior para como agir nos momentos das rotinas, sabe. Entender que aquelas crianças estão em pleno desenvolvimento da motricidade e que precisamos ter paciência e ensinar elas também nestes momentos. Mas sabe, não é fácil, né. Eu também vejo que o fato de a gente ter estudado mais sobre habilidades motoras ou até mesmo parecer ter mais interesse em buscar essas coisas, ajuda a gente a perceber muitas coisas nestes momentos da alimentação. Mas também a gente tem que ficar o tempo todo se renovando pra não cair numa repetição sem fim, mas mesmo assim ela acontece”.*

Ao analisar esta fala de I3, é possível perceber uma compreensão mais crítica de sua prática e das práticas que ocorrem em seu entorno (das professoras que o auxiliam e de outras que este observa) dando um direcionamento que procura contemplar um olhar para algumas das

características da criança pequena, no qual uma Pedagogia da Educação Infantil defende, tais como

Globalidade, vulnerabilidade. A criança pequena possui características específicas devidas ao seu processo de desenvolvimento, em que pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma (OLIVEIRA-FORMOSINHO apud NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 56).

Nessa direção, percebendo que estes momentos apresentados pelos interlocutores que relatam sobre atitudes por parte de outras profissionais, no caso as pedagogas, podem ser vistos, assim como apontam Richter e Vaz (2005), como momentos em que há regulação e controle dos movimentos dos corpos das crianças, os autores evidenciam a necessidade de uma aproximação entre os diferentes profissionais “buscando refletir sobre essas práticas que incidem sobre os corpos das crianças, às vezes mais como instrumentos de regulação do que como possibilidades de cuidado e educação” (VAROTTO, 2015, p. 284).

Descobrir outras linguagens, estabelecer formas não danificadas de interação com as crianças e recriar o tempo e o espaço dos ambientes educacionais são desafios postos para a educação dos pequenos. Talvez a Educação Física, ocupando-se do debate e da reflexão acerca desse inventário de práticas corporais, possa revelar outros elementos obscuros que se impõem silenciosamente sobre os corpos na rotina e, assim, contribuir para uma formação humana que se comprometa com a desbarbarização da educação e, sobretudo, revele novos gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação consigo, com o mundo, com o outro (RICHTER; VAZ, 2005, p. 91-92).

Olhando para estas características das crianças neste meandro das rotinas que I2 traz uma reflexão sobre como, nestes momentos, conceitos importantes que também são desenvolvidos em outros/vários contextos aparecem e podem ser observados e desenvolvidos nos afazeres de cuidado.



I2 *“E uma coisa que debati muito é a questão de se servir. Nessa questão a gente percebe como o **trabalho do movimento do corpo** está em tudo. A criança não tem a noção de quantidade. Nós ensinamos a noção de quantidade. O que é o muito, o que é o pouco. Então ouvimos: ‘_Você se serviu muito. Da próxima vez pegue menos’. Mas o que é menos para ela? A criança se serve bastante e ainda brigam com a criança, dizendo: ‘_Agora tem que comer’. Mas penso: ‘_como assim? Tem que estar ali interagindo com ela e dizendo que ela tem que servir pouco, se ela conseguir comer tudo, sirva-se de novo, quantas vezes forem necessárias. Agora, a criança que se serve muito, ela tem que comer tudo? Quantas vezes isso*

ocorre, não é mesmo?’. Nós que somos os adultos da situação e sabemos a questão da quantidade. E às vezes chega no final do ano e elas também não sabem e acham que conseguem. A criança vê a coleguinha do lado se servindo bastante e também quer se servir bastante, mas tem crianças que comem, tem crianças que não comem. Por que então certas pessoas brigam com a criança, com a fala: ‘_serviu tem que comer. Não pode sobrar nada’. Como assim? Então acredito que esse olhar tem que ter para a criança, principalmente no momento da refeição”.

Trazendo esta extensa fala de I2, também ecoada nos outros dois interlocutores, que emergem importantes reflexões sobre como os adultos/professores lidam com os sujeitos/corpos infantis, e ao retomar as construções teóricas do capítulo 3, no qual Sarmiento (2015) discorre sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil num campo de diluição de fronteiras e que, nesta diluição, serão percebidas, ao olhar para a produção de práticas das crianças, a possibilidade de uma orientação para a prática docente destes professores, percebe-se que os olhares destes interlocutores para este momento de alimentação evidenciam uma dimensão de corpo que procura valorizar a interatividade e a alteridade das crianças.

Quando é dado a ver a enorme capacidade que as crianças têm, por vezes, de transgredir as balizas que foram estabelecidas no seu comportamento físico, quer na relação com os outros, quer na relação com os objetos, quer na própria ocupação do espaço. Estar atento a isso permite inventar oportunidades de realização de exercício de motricidade, muito mais adequados a estas capacidades que as crianças revelam (SARMENTO, 2015, p. 20).

Assim, nesta direção deste olhar para o movimento do corpo nos meandros das rotinas cotidianas, I2 complementa este diálogo expressando perceber que os momentos de alimentação e da troca (no qual já relatou que foi impedido de fazer) serem os mais críticos e mecânicos das rotinas dos afazeres de cuidado.



I2 *“Estes são os momentos que olho assim como mais críticos. Temos que estar a todo momento nos reinventando, pois, o tempo todo, estamos andando de uma sala pra outra. E o que vejo o que vejo de mais mecânico é a alimentação e a troca”.*

Diante destas falas e ao elaborar estas reflexões sobre este afazer de cuidado que, durante o cotidiano da EI acontece inúmeras vezes, é possível trazer os apontamentos de Barbosa (2000), que vai discutir e questionar acerca das rotinas na sociedade. Para a autora, as rotinas, irrefletidamente, tornam-se, apenas

uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2000, p. 45).

Expressando esta defesa e a necessidade imprescindível de se refletir sobre as diferentes rotinas (de cuidado e educação) e as relações que estas podem produzir em uma instituição de EI, é preciso considerar o cotidiano como uma dimensão que “imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16-17).

Diante dessas análises, nas quais a alimentação foi tratada como um importante momento para que se produzissem reflexões sobre os meandros das rotinas, surgiram nas entrevistas, dentre deste espectro, a relação com outros/as profissionais que atuam nos CEIs mas que não possuem uma formação pedagógica, como dizem os interlocutores: “as meninas da cozinha e da limpeza”.

Assim ao falar sobre o momento de alimentação, tanto as/os profissionais que atuam na preparação das alimentações e as/os que atuam na limpeza da instituição foram citadas pelos interlocutores, o que abriu espaço para refletir sobre essas relações e perceber que, nos meandros das rotinas de afazeres de cuidado, elas são muito importantes.

Dessa forma, neste movimento de compreender que o cotidiano e as rotinas e seus diferentes meandros acontecem e são vividos por todos/as aqueles/as que estão numa instituição de EI, inclusive, neste caso da alimentação, cozinheiros/as e profissionais da limpeza, que ao buscar, nas entrevistas, identificar como estes interlocutores compreendem as relações que estes possuem com estes/as profissionais foi possível perceber questões importantes, tal como I2 relata.



I2 *“Na hora da alimentação, por exemplo, se a gente não tiver uma boa comunicação com as ‘meninas da cozinha’ já falta comida, pode haver atritos desnecessários, muita coisa pode acontecer”.*

Nesta mesma direção, ao ser indagado sobre sua relação com estes/as profissionais, I3 menciona, **com riqueza de detalhes**, a importância de explicar às “meninas da limpeza” (tanto I2 e I3 chamam assim) o porquê, muitas vezes, das mesas e do chão ficarem tão sujos depois das refeições das crianças.



I3 *“Então, tem uma coisa que eu fiz e que percebi que melhorou muito a minha relação e o entendimento delas sobre o meu trabalho com as crianças. Sempre dava pra perceber, tu consegue sentir na pessoa, sabe, mesmo sem ela precisar falar explicitamente, que elas se incomodavam com a quantidade de comida que ficava nas mesas e no chão. Claro, a gente quer ajudar às crianças a cada vez mais derrubar menos comida, mas sabendo do desenvolvimento motor e das fases tanto de manipulação, do movimento fino de pegar as colheres, da coordenação do olho com as mãos, de tudo isso que a gente acaba estudando, lógico que vamos compreender que uma criança de 2 pra 3 anos vai precisar de tempo pra aprender e que ela vai deixar cair comida. Muita gente pode até falar que ela come errado, mas eu diria que ela tá aprendendo e comendo diferente a cada dia. Aí eu sabendo disso, comecei a explicar de uma maneira bem didática pras meninas da limpeza sobre isso e que elas estavam ali e eram importantes pra aquele processo e, depois disso, as coisas foram ficando mais leves e eu percebi que elas se sentiram mais valorizadas, sabe. Então minha relação com elas é algo que interfere, no meu ponto de vista, na minha prática”.*

Ao analisar esta fala, pulsam reflexões acerca de como todo o entorno que faz parte do cotidiano e da organização das rotinas das crianças devem ser contemplados em uma perspectiva de serem sujeitos participantes e colaboradores das infâncias das crianças que frequentam uma instituição de EI. Isso remete a pensar, mais uma vez, nas especificidades da EI, ao se falar da rede de interações alargadas: evidenciando que os “diferentes tipos de interação com crianças, pais, auxiliares, **outros profissionais** e comunidade alargam o âmbito

das interações profissionais e representam uma singularidade da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO apud NADOLNY; GARANHANI, 2017, p. 55-56, grifo nosso)

Nesse caminho, também é possível alargar a importância do alargamento destas interações, como aponta o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”:

Nesse sentido todos os colaboradores: a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda, a professora, de acordo com contextos e especificidades, irão discutir e participar das decisões educacionais da escola: compartilhar ideias, discutir as dificuldades de dividir um espaço comum, trocar opiniões, construir posições, etc. Constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital. Todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição. E o compartilhamento de decisões, de posições de avaliação e redimensionamento do projeto educacional precisa ser ação de todos. Esse compartilhamento não pode acontecer apenas nas ideias, mas é preciso que se torne a pauta para as formações dos profissionais e uma referência na proposição de ações (BRASIL, 2009, p.39-40).

Neste caminho, estes meandros das rotinas no cotidiano impõem a estes/as professores/as um emaranhado de relações, situações, indagações, conflitos e olhares para suas práticas. E estas relações especificamente com profissionais da cozinha e da limpeza vão se dando de diferentes maneiras e em diferentes contexto e tempos, tal como aponta I1.



I1 *“Elas sempre interagem com as crianças, brincando quando estou dando uma atividade. Elas são bem participativas também. As merendeiras também sempre conversam. Sempre tive uma relação boa com todas. Umas entendem mais da nossa área, da nossa visão. Umas ainda pensam que a Educação Física é igual a escola, outras já tem o olhar que a Educação Física é diferente”.*

Sobre este pensamento destes profissionais em relação ao que seria a Educação Física na Educação Infantil, I3 comenta sobre o fato da não participação em algumas formações que acontecem nos CEIs e da importância de poderem participar para compreender o “lado pedagógico” e educativo de suas funções.



I3 *“Vejo sobre essa questão das meninas da cozinha e da limpeza que muita coisa elas poderiam entender se participassem de algumas reuniões e formações junto com a gente, sabe. Não digo de terem que saber de todo o processo educativo que nós temos que saber, mas eu digo de terem mais noção desse lado pedagógico que é necessário com as crianças”.*

I1 relata que, dependendo da direção que está na instituição, estes/as profissionais por vezes são convidados/as ou não para estarem em formações/reuniões com professores.



I1 *“Algumas participavam. Vai de cada diretora, umas convidam, outras não. Era pontuado apenas se fosse em relação à comida, que durante um período estava ruim”.*

E na fala de I2 encontra-se uma discussão acerca de um dilema na organização entre profissionais da limpeza e da direção, o que, segundo este interlocutor, “respingava” nas crianças.



I2 *“Tem algo que aconteceu com as ‘meninas da limpeza’, que influenciou diretamente no tratamento com as crianças. Elas [meninas da limpeza] não estavam se acertando com a direção. Era problema com os horários delas, com a organização das coisas, e a direção fez uns horários que realmente era fora do comum, e isso respingava nas crianças. Então, enquanto a roda não gira de maneira harmônica com todo mundo, as crianças sentem”.*

Observando as falas de I1, I2 e I3, pode-se trazer à tona a perspectiva da necessidade de um “multicompartilhamento” de saberes de diferentes profissionais que se entrelaçam no cotidiano da EI e que, concordando mais uma vez com o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, deve imprimir um projeto coletivo de EI pensando nas e para as crianças.

O estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação,

como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores (BRASIL, 2009, p. 38-39).

Visto isso, estes tópicos deste subtema de análise proporcionam pensar nas formas/maneiras com que se olham as crianças, seus direitos, seus corpos e as relações com os espaços nos diferentes contextos de uma instituição de EI. Implica, assim, reverberar os conceitos defendidos no capítulo 3, **Sociologia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil**, pois estes trazem à baila a reflexão sobre os fins educativos e sobre as múltiplas relações a que as crianças estão sujeitas. Para isso, além de analisar a relação entre criança e adultos, é preciso analisar relações entre criança e criança e suas produções simbólicas na busca do respeito às culturas infantis que estas produzem, pois, afinal, “ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações”. (BRASIL, 2009b, p. 38).



4.4 A PRÁTICA DOCENTE NOS AFAZERES DAS ROTINAS DE EDUCAÇÃO: O CORPO E MOVIMENTO NA EI NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EF

Os meandros das rotinas do cotidiano da EI destes professores de EF são os diferentes momentos que, de alguma forma se subdividem ao longo do dia, mas que pensados num processo educativo global são entrelaçados e complementares. Nesse sentido, os afazeres das rotinas de educação estão intimamente ligados a todos os momentos em que os professores de EF estão com as crianças.

Assim entendendo, como mencionado no tópico anterior, este subtema também foi criado baseado nos diálogos com os professores, no qual foram observados detalhes e riquezas de elementos em diferentes momentos de suas práticas. Nessa direção, serão apontados aqui alguns elementos e situações cotidianas para buscar observar como estes professores compreendem suas práticas docentes em momentos mais específicos que envolvem dinâmicas em espaços diferenciados, brincadeiras e interações que envolvem além da especificidade da EI, a especificidade da EF, e qual seriam estas segundo estes interlocutores.

Esta especificidade da EF dentro das especificidades da EI pode ser encontrada na própria concepção que buscou o documento de implementação da Educação Física na Educação Infantil no município de Itajaí, “O movimento na infância”, ao dimensionar a

inserção deste “novo” professor pensada no movimento, por isso a justificativa deste/a professor/a à época.

Cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, jogar, brincar, falar, escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se comunicam no seu cotidiano, no convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. Através do movimento, utiliza seu corpo como forma de interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 4).

Dessa forma, ao olhar a inserção deste/a professor/a orientado para uma concepção de ampliação desta linguagem, o movimento, evidencia-se que este novo professor é pensado para a ampliação desta linguagem, mas que não se pode considerar como o/a único/a professor/a que deve buscar desenvolvê-la. Com isso, entoa-se neste subtema uma análise das práticas dos interlocutores pensadas no contexto desta linguagem.

Portanto, baseado na questão-problema que busca investigar a compreensão que professores de EF têm sobre sua prática nos meandros das rotinas, traz-se aqui um direcionamento que visa olhar as concepções de corpo e movimento que estes professores trazem à tona em suas práticas com as crianças e com outros profissionais no qual se relacionam.

Ressaltando que estes professores foram inseridos num contexto de participar de todas as rotinas de cuidado, sem serem vistos, necessariamente, apenas como professores especialistas, o foco na linguagem do movimento foi explicitado no projeto do referido município como sendo a contribuição que estes profissionais deveriam se dedicar nas 3 horas semanais em cada turma integral e nas 2 horas nas turmas parciais.

Assim, entendendo que o “objeto” da EF num contexto geral é trazer o movimento como premissa da atuação docente dos professores que atuam nesta área, na EI não seria diferente. Mas como visto nos dois primeiros temas de análise, as especificidades da EI expressam inúmeras formas de pensar esta etapa com outro olhar, com necessidades específicas e devendo-se atentar para as diferentes faixas-etárias que a compõem. Por isso, como estes professores percebem as concepções de corpo e movimento ao terem que olhar para esta indissociabilidade do cuidar-educar como estes mesmos pontuaram?

I2 enfatiza que tudo passa pelo movimento e que é necessário contribuir para que as crianças possam descobrir o mundo a seu redor.



I2 *“O movimento já se inicia no ventre da mãe, então tudo passa pelo movimento, precisamos fazer com que a criança conheça seu corpo e explore suas possibilidades de movimento para adaptar-se ao mundo exterior, criando bases sólidas e desenvolvendo a inteligência. O movimento tem sempre uma orientação significativa, em função da satisfação das necessidades que provoca com o meio”.*

O que diz I2 pode ser revelado em parte de um dos eixos propostos por Garanhaní (2004) ao se falar do trabalho educativo do movimento como sendo preponderante para a pequena infância, no qual são primordiais o “domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil” (p. 27).

O interlocutor ainda expressa sobre a importância que os adultos têm no processo de compreender a importância do movimento da infância e que é preciso deixar as crianças à vontade.



I2 *“O movimento na infância é muito importante, e o adulto é muito importante nessa fase e tem que deixar a criança à vontade. Quanto mais ela estiver à vontade melhor vai ser”.*

No que diz I2, pode-se trazer à tona a defesa desta perspectiva ao reverberar um dos objetivos dos eixos norteadores pensados para o trabalho educativo do movimento da infância, proposto por Garanhaní (2004), no que diz respeito ao desenvolvimento da **identidade e autonomia corporal**, que é a “exploração e o conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações” (p. 27).

Pensar neste eixo e na fala do interlocutor ao dizer que o adulto é muito importante nesta fase, traz à baila uma análise sobre quais são as concepções que professores/as que atuam na EI têm sobre o corpo que se movimenta e, mais que isso, qual são as possibilidades de movimentos destes corpos das crianças que elas mesmas apresentam e que podem ser pensadas para as intencionalidades destes professores para com elas?

I1 vai mencionar que o corpo é o meio para que as crianças possam vivenciar experiências e que o movimento é que engloba estas experiências corporais.



I1 *“Corpo acredito ser o meio pra vivenciar as experiências. O movimento engloba toda experiência e vivência corporal”.*

Para I3, o pensar no corpo é olhar para este como o eixo central para que o movimento aconteça e para a exploração “das diferentes formas de analisar o mundo”.



I3 *“O corpo é o eixo central para que o movimento aconteça. No caso da educação infantil, eu vejo o corpo como um instrumento riquíssimo para **explorar as características das diferentes formas de analisar o mundo, de se transformar no mundo**, e o movimento pra criança é extremamente necessário no sentido de aprendizagem, no sentido de liberdade, de a criança se descobrir e saber seu limite, as funções, **dar novas funções com seu corpo** tem toda interação do corpo com a parte cognitiva. O corpo é também uma forma de estimular a parte cognitiva, os sentimentos, os 5 sentidos. Então eu acho que o corpo de uma maneira mais ampla é um instrumento básico e necessário para a vida. E o movimento em si, para a criança, é aquilo que faz que ela aprenda o que a vida pode proporcionar: as dificuldades, os prazeres, as alegrias. Nesse sentido, corpo e movimento são unidos um ao outro. E quanto mais estimulado tiver o corpo mais movimento ela vai fazer e com isso ela vai se descobrir cada vez mais e aperfeiçoar suas habilidades, né”.*

Ao trazer em sua fala a ideia de que o movimento do corpo da criança é a condição necessária para que ela aprenda sobre o mundo e nele possa analisar e **se-transformar**, o interlocutor expressa a importância que o movimento tem na EI e sua visão sobre seu papel como professor que pensa sua prática por meio de uma importante linguagem: o movimento do corpo.

Nessa direção, coadunando com o que pensa Garanhani (2015), vê-se o corpo como um grande conjunto de dimensões e, nos movimentos deste corpo, histórica e culturalmente construídos, uma das linguagens constituídas pelas crianças.

A capacidade de simbolizar amplia-se quando a criança articula a aquisição da fala à manipulação de diferentes objetos e/ou vivências corporais de

situações diferenciadas, sendo a linguagem o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos. Assim, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança muito pequena como sujeito cultural. Nesse cenário, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural (GARANHANI, 2015, p. 6).

Nesse caminho de análise, em que se busca um entrecruzamento da Sociologia da Infância e da EF, Sarmiento (2015) vai apontar para uma importante questão que visa desconstruir a ideia de um/a professor/a de uma prática prescritiva, uma prática que olha apenas para a falta, que olha o porvir. Assim, ao olhar para a fala de I3, é possível potencializar o que Sarmiento revela ao falar sobre a transformação do **corpo aprendiz** para/em um **corpo aprendente**.

Sobre isto, só queria acrescentar mais uma coisa: esses estudos interdisciplinares, quando aplicados ao âmbito da escola e das aprendizagens (analisando por exemplo, a relação que o movimento tem com a construção do conhecimento e não apenas com a acumulação do conhecimento), perspetivam a transformação do corpo aprendiz – isto é, do corpo confinado numa dimensão institucional – ao corpo aprendente, o corpo que se assume como um interveniente ativo na apreensão do sentido do mundo e, portanto, capaz de, pelo movimento, **pela linguagem** – principalmente a metalinguagem corporal –, construir conhecimento (SARMENTO, 2015, p. 19).

Dessa forma, nesta análise, ao desenvolver a ideia da transformação do corpo aprendiz – aquele que tem que ser orientado e que recebe prescrições e indicações daquilo que seria o “desejável” –, para um corpo aprendente – aquele que assume uma condição social de produção simbólica e cultural –, Sarmiento evidencia que a Educação Física na Educação Infantil ponha

entre parênteses a sua tendência prescritiva, sobre os tipos de comportamentos desejáveis e adquira uma base mais indutiva, mais próxima da compreensão do movimento das crianças, desde os bebês, para estudar as melhores possibilidades e através da atividade lúdica e da expressão dramática, a criança se tornar um sujeito mais autônomo, mais competente no domínio da sua motricidade, mais livre também e, por isso mesmo, mais apto para todas as aprendizagens (SARMENTO, 2015, p. 20).

Nesta discussão Sarmiento ressalta que não pode haver uma invisibilidade do corpo e do movimento da criança por parte do(s) adulto(s) que com ela está. Como bem diz o autor, o olhar para um corpo aprendente e não um corpo aprendiz faz com que se busque para a criança uma perspectiva que mostre como ela é capaz de ser produtora de sentidos e significados, e não como alguém que recebe, o tempo todo, aquilo que é despejado/depositado (FREIRE, 2005) nela como o padrão e a unívoca forma de saber.

Nesta direção, ao falar sobre as dimensões do corpo e do movimento o mesmo interlocutor expressa-se sobre uma questão que pode gerar uma importante discussão/ debate que já respingou, também, no subtema de análise “**Um entra e o outro sai: das tensões identitárias à falta de uma docência compartilhada com os/as pedagogos/as**”. Na questão trazida por I3, o mesmo analisa o conflito sobre como se apresentou para seus pares (pedagogas e agentes) ao longo de sua prática docente. Eu sumo: qual EF este/a professor/a explicitava em sua prática no cotidiano da EI?

Nessa direção, evidencia uma inquietude acerca da nomenclatura “Educação Física” e questiona se esse nome seria mesmo a melhor forma de ser apresentado ou chamado na EI.



I3 *“E também sobre essa questão do corpo e do movimento, vejo que o professor de Educação Física talvez tenha errado e gerado conflitos por achar que todo mundo sabia o que era o trabalho dele. Talvez o nome da ‘disciplina’ não seja a correta: Educação Física. Talvez fosse algo relacionado a **movimento corporal**... porque a EF te traz uma imagem que é vôlei, basquete, futebol, atletismo e a gente praticamente não trabalha ou não vai trabalhar isso na creche, a gente trabalha outra ideia de desenvolvimento. Talvez a mudança de nomenclatura ajudasse as pessoas a diferenciar um pouco mais pra tirar o estigma de EF só realizar ‘atividades’”.*

Esta outra ideia de desenvolvimento à qual menciona o autor, perpassa por uma atuação destes/as professores/as na integralidade cotidiana, ou seja, tanto nos momentos das brincadeiras/práticas corporais que podem ser vistas como um momento da especificidade (não só) da EF, porém nos diferentes momentos das rotinas de afazeres de cuidado.

Tal questão entoada pelo interlocutor também pode ser trazida à tona ao remontar-se à pesquisa de Formigari (2016), à qual buscou identificar a concepção das professoras de berçário para com a prática docente dos/as professores/as de EF no mesmo município, Itajaí. Uma das concepções apresentadas por estas professoras vem em direção de que **não haja a participação** destes professores nas rotinas de afazeres de cuidado, pois, para estas professoras, essas ações podem ser vistas como **perder muito tempo**.

As participantes acreditam que deveria ser encontrado um meio para que o professor de Educação Física não participasse do momento do sono, da alimentação e higiene, pois, segundo elas, o profissional *perde muito tempo*

da sua aula, sendo que ele poderia estar desenvolvendo atividades diferenciadas e individualizadas com as crianças (FORMIGARI, 2016, p. 51, grifo nosso).

Ao olhar para esta concepção apresentada pelas professoras de berçário na pesquisa de Formigari (2016) e tendo a evidente defesa de que haja a participação destes/as professores/as nas rotinas dos afazeres de cuidado e educação, é salutar trazer os questionamentos apontados pela autora e que já foram entoados nas discussões anteriores acerca de possíveis conflitos gerados por uma não comunicação entre os diferentes profissionais, engendrando, assim, um não entendimento da inserção de professores/as de Educação Física na Educação Infantil.

[...] (a) o que a professora de sala deve fazer nesse momento de hora atividade?; (b) as professoras deveriam acompanhar o profissional de Educação Física em alguns momentos para saber como o mesmo desenvolve suas atividades?; (c) esses profissionais não deveriam ter algum momento específico para que pudessem sentar e discutir sobre as crianças?; (d) os professores não deveriam fazer projetos para trabalharem juntos? (FORMIGARI, 2016, p. 51).

Estas questões apontadas por Formigari (2016), dão subsídio para refletir sobre aquilo que expressa Ayoub (2004) acerca do risco de uma disciplinarização e fragmentação que pode ocorrer ao se pensar a inserção daquilo que ainda é visto como uma disciplina escolar, como uma parte de uma caixa separada. Para além disso, pode-se levantar a partir do que traz I3 se: a proposta da inserção da EF em uma perspectiva de participação da integralidade das rotinas levou em consideração uma formação continuada dos/as professores/as que ali já estavam?

Esse questionamento traz à tona uma importante reflexão acerca daquilo que se pensa como um projeto de inserção/implementação de um/a professor/a com formação diferente de pedagogos/as para atuar na EI. Como já apontado no início desta tese, muitas concepções que perfizeram e perfazem a EF enquanto área de atuação no âmbito escolar ainda são pautadas em dimensões que acabam por fragmentar a prática de professores tornando-a disciplinarizante e voltada àquilo que se entende pelo termo “aula de EF”.

Dessa forma, pensa-se que mais do que indagar necessariamente acerca da nomenclatura “Educação Física”, pode-se olhar neste contexto para as contribuições de Garanhan (2002, 2004, 2005, 2010, 2014, 2015), que explicitam e reverberam a importância de se pensar o **movimento do corpo ou movimento corporal das crianças**, como bem apontou I3, ao dizer “talvez fosse algo relacionado a movimento corporal” como uma linguagem que deva ser pensada por todos os professores que atuem na EI e, neste caso, pensando na prática docente destes interlocutores, como a fundamental linguagem para desenvolverem com as crianças.

Dessa forma, implica refletir que uma das maneiras de não ocorrer uma fragmentação das práticas entre os diferentes professores e uma possível disciplinarização e escolarização da Educação Física na Educação Infantil está justamente em dimensionar e potencializar o movimento do corpo da criança como linguagem a ser desenvolvida por todos aqueles que atuam na EI. Sobre esta questão, I3 ainda traz em suas falas uma problemática no que diz respeito à sua percepção dos olhares das professoras sobre sua atuação e à ideia do movimento com as crianças.



I3 *“Cara, tem uma coisa que eu percebi também sobre essa ideia do movimento e das nossas aulas. Se as crianças não estão correndo, suando, gritando que nem loucas e se não estiver um pandemônio, elas achavam que eu não estava dando aula de EF. Ai também parece que essa parte do movimento, do brincar na ‘rua’, de sair da sala, de se movimentar mesmo, só ficava a nosso cargo. Eu via que as crianças brincam pouco. Pelo menos eu percebo que aqui no meu CEI eles brincam muito pouco, sabe!”*

Esta questão também é apontada e discutida na pesquisa de Rocha (2011) ao observar que, ao ser inserida na EI no município de Vitória, a EF passou a ser vista pelas pedagogas como **“a hora do movimento”, “a hora de ir pra fora”, “a hora do brincar”, “a hora de trabalhar o corpo”** conforme aponta em sua pesquisa.

A exemplo do que já ocorre nos demais segmentos de ensino, grassa, entre as/os professoras/res, que atuam nesse espaço, o entendimento de que o trabalho com a dimensão corporal e com o movimento da criança é assunto exclusivo da Educação Física (ROCHA, 2011, p. 15).

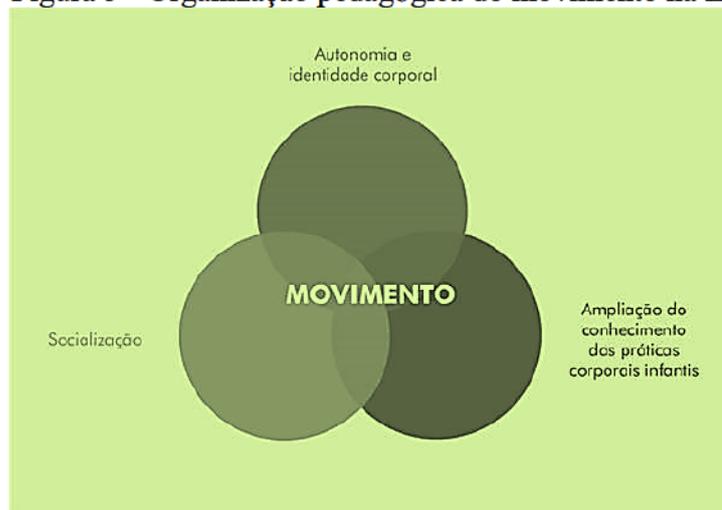
Neste contexto, ao olhar para a compreensão destes interlocutores quanto a suas concepções de corpo e movimento e perceber que ainda possam existir questões e conflitualidades acerca de seu papel e da percepção de outros/as professores/as quanto às suas práticas, enfatiza-se a necessidade de se pensar as formações continuadas, com foco no movimento do corpo das crianças, de todos/as os/as professores/as que atuem na EI. Deve-se compreender que o movimento corporal das crianças é uma linguagem primordial da infância e que não deve ser pensada e/ou desenvolvida apenas por professores de EF, como destacam Garanhan e Nadolny (2015).

Destacamos o movimento corporal da criança, pois estudos realizados³² nos mostram que há limitações no trabalho educativo com essa linguagem nas instituições, limitações essas derivadas muitas vezes pela não presença desse tema nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil, ou então pela forma reducionista pela qual é abordado. Esses estudos apontam a não compreensão do movimento como uma linguagem da criança, por meio de ações de controle e padronização da movimentação das mesmas. Apontam também que, quando são desenvolvidas práticas de movimento, há dificuldade no desenvolvimento, sistematização e justificativa para essas práticas (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 8).

Assim, expressa-se que no âmbito do trabalho educativo com o movimento, a instituição de educação infantil e os profissionais que atuam com a criança pequena possuem um papel de destaque. O movimento corporal das crianças não pode ser visto apenas como uma “necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural” (GARANHANI, 2002, p. 118).

Dessa forma, ao desenvolver esta defesa, reverbera-se a concepção trazida por Garanhani (2002), indicando, como orientação para este trabalho educativo com o movimento corporal das crianças, a organização pedagógica do movimento na educação infantil, representada na Figura 5.

Figura 5 - Organização pedagógica do movimento na EI



Fonte: Curitiba (2009).

³² Os estudos apontados pelas autoras são: Basei (2008), Costa (2008), Filgueiras (2002), Galvão (1996), Garanhani (2004, 2005), Richter e az (2005, 2010) e Sayão (2002, 2008).

Dessa forma, entende-se que os eixos propostos pela autora reverberam uma potente possibilidade para se pensar as especificidades da EI e, ao mesmo tempo, as diferentes especificidades trazidas por todos os/as professores/as que nela venham a atuar. Com isso, concorda-se com os 3 eixos norteadores propostos por Garanhani (2006) para se pensar o trabalho educativo do movimento corporal na EI: (1) autonomia e identidade corporal; (2) Socialização; (3) Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis, que correspondem, respectivamente a:

1. envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil; 2. conduzam à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização; 3 levem à ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra (GARANHANI, 2006, p. 117-118).

Fazendo valer o que propõe a autora, entende-se que esses eixos deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da educação infantil, embora, vez ou outra, na elaboração de diferentes práticas “possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da criança pequena” (GARANHANI, 2004, p. 27-28).

Ainda sobre esta perspectiva, a autora traz uma “tradução” da Figura 5 que promove a sistematização dos eixos apresentados.

Na busca da *autonomia de movimentação do seu corpo*, a criança constrói sua identidade corporal. No entanto, esse processo só ocorre na relação com o outro, que se encontra em um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, ocorre na *socialização*. Nesse cenário, a criança *aproxima-se e apropria-se de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas*. Ao ingressar em uma instituição educativa, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. O fazer pedagógico deverá sistematizar e ampliar esses conhecimentos, não esquecendo as características e as necessidades de cuidado e educação corporais presentes em cada idade (GARANHANI, 2006, p. 7, grifos nossos).

Nesta linha de pensamento, entoa-se que professores/as de EF que atuem na EI possam viabilizar sua prática observando esses eixos e, como já apontado, ao estarem envolvidos nos meandros das rotinas do cotidiano, possam observar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Dessa forma, defende-se uma concepção de corpo e movimento que atrele, integre e interpenetre as diferentes especificidades da EI com as propostas e possíveis especificidades de práticas corporais que a EF pode aglutinar, envolvendo os três eixos e, nesta ampliação destas práticas, que estejam relacionadas às possibilidades e maneiras das crianças se movimentarem.

Assim, Garanhani (2004) indica, como exemplo, sugestões de objetivos a serem tratados nos eixos de trabalho educativo da Linguagem Movimento na Educação Infantil, o que pode servir de base para diferentes propostas nas práticas docentes dos professores de EF.

Figura 6 - Orientações para cada eixo

Eixo de trabalho	Objetivos	Atividades
Autonomia e identidade corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração e conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações. • Adaptação corporal progressivamente autônoma para satisfação das necessidades básicas e das situações cotidianas. • Observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros. • Disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulações de diferentes objetos. • Autoproteção e desenvoltura corporal em situações de desafios e perigos. 	Jogos e brincadeiras, cantigas e danças, brincadeiras ginásticas.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança nas possibilidades de movimentação corporal. • Esforço para vencer as possibilidades superáveis. • Aceitação das diferenças corporais. • Colaboração e iniciativa com o grupo. • Expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções. • Diferenciação de posturas e atitudes corporais. 	
Ampliação e conhecimento das práticas corporais infantis	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re)organização das diversas práticas corporais, presentes no meio sociocultural para a sistematização e ampliação do seu conhecimento em relação às possibilidades e às maneiras de se movimentar. 	

Fonte: Garanhani e Nadolny (2015) com base em Garanhani (2004).

Ao trazer essas reflexões e a partir das interlocuções geradas com os professores, os espaços dos centros de EI também surgem nas discussões ao se pensar nas práticas corporais destes/as professores/as com as crianças e como estes se organizam nestes espaços.

O que é interessante pontuar é que todos os interlocutores falam de algo parecido: a necessidade de “tirar” as crianças da sala e, ao mesmo tempo, de também usarem a sala de referência como uma das possibilidades. Esta questão é apontada como uma inquietude dos três sujeitos, ao olharem para as crianças e suas relações com outras/as professoras/es, neste caso as pedagogas.

I2 diz que busca sempre ir pra “fora” com as crianças, pois elas ficam muito emparedadas.



I2 *“Eu sempre procuro ir pra fora, sempre que possível, porque elas ficam muito emparedadas. Elas não têm contato com a natureza. Então elas precisam sair, precisam pegar sol, precisam se movimentar. E eu utilizo vários espaços do CEI. No fundo, no parquinho, na caixa de areia, até a sala de aula também. Isso de utilizar os espaços tem diferença dependendo das idades. Os berçários, por exemplo, choram muito no começo, pois não estão acostumados, é algo muito diferente. Mas depois que eles começam a se acostumar, os bebês ficam enlouquecidos quando percebem que vamos pra fora”.*

Sobre tal questão, ao mencionar o “desemparedar” as crianças, I1 também aponta sobre a necessidade de sair da sala e de ir para fora da sala com as crianças ao citar que busca planejar suas práticas em grande medida fora da sala de referência, pois menciona o fato de que as crianças ficam muito tempo em sala com as pedagogas, mas que, ao mesmo tempo, queria ter a sala como um espaço de atuação, haja vista que considera este local como também o seu local.



I1 *“A sala é sempre minha última opção, pois tento sempre tirá-los da sala. Um motivo é porque eles já ficam muito [as pedagogas] e também por outro motivo, diziam: “_Já vai com a professora, vai”. Acredito que por quererem fazer a hora-atividade na sala, pensando que a sala era delas, e não é. E também pelo fato de quererem usar a sala, usar aquele horário da Educação Física para arrumar alguma coisa na sala. Se o professor de Educação Física quiser usar também pode”.*

Nessa mesma direção, I1 ainda menciona um conflito que I3 já apontou no tópico do subtítulo anterior. Fala sobre as percepções das colegas de trabalho quanto à necessidade de as crianças estarem suadas e correndo para mostrar que se estaria fazendo algo “corporal”. Ainda menciona uma problemática com o uso dos materiais pertencentes àquela sala.



I1 *“O pensamento era de que as crianças tinham que correr e suar, porque na sala não estaríamos fazendo nada corporal. Ou até mesmo em relação a algum material da sala que seria utilizado, no caso as peças de encaixe ou a massa de modelar até dar o horário, como uma volta à calma, elas não gostavam muito, alegavam que o material era delas e que não poderia ser usado na Educação Física”.*

I3 também cita a massa de modelar como um exemplo da utilização da sala, que também gerou uma divergência com as professoras.



I3 *“Então, às vezes já tive estresse com essa questão dos locais que ia utilizar. Já vieram me falar que eu não estava dando EF quando eu estava na sala com as crianças. Cara, o nosso trabalho não é só lá fora, somos professores em todos os lugares, na sala, no refeitório. Então eu acho assim, se a gente faz parte do processo, das vivências, das rotinas e tudo mais, a gente também faz parte do processo pedagógico que as pedagogas têm, então por que que eu não posso trabalhar com eles em sala de aula algo que elas trabalhavam ou trabalham, por exemplo, com a massinha? Com a massinha eu penso em várias habilidades, na criatividade, no movimento fino, tem muita coisa ali”.*

Neste contexto, é importante frisar que as possibilidades apresentadas às crianças podem e devem ser pensadas, por todos os professores que atuam na EI, em diferentes espaços, com diferentes intencionalidades, que podem se tornar ambientes, tal qual apresentam Soares e Flores (2017) ao enfatizarem, citando Fornero (2008), que um espaço e um ambiente são termos distintos, “sendo que o *espaço* incluiria os locais, objetos, materiais e decoração disponíveis, e o ambiente seria definido como o conjunto do espaço e das relações que nele se estabelecem” (FORNERO, 2008 apud SOARES; FLORES, 2017, p. 116).

Assim, ao se pensar no uso de uma sala (muitas vezes chamada de aula), o/a professor/a de EF pode, ali também, pensar sua prática docente com as crianças buscando expressar “[...] os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto.” (FORNERO, 2008, p. 233).

Ao mesmo tempo, é de suma importância pensar na utilização de espaços externos que, ao brincar em uma gama de vivências, proporcionem “movimentos corporais amplos e/ou de representação, a criança desenvolve os seus aspectos físico-motores e, mesmo sendo muito pequena, pode ser levada a entender os significados dos movimentos de seu corpo” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 8).

Nesse intento, Tiriba (2010) reverbera que o espaço externo precisa ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Soares e Flores (2017), ao citarem a autora, dizem que, ao pensar no longo período de anos que dura a educação infantil (seis anos), seria “uma prisão oferecer o ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que as crianças são seres da natureza” (SOARES; FLORES, 2017, p. 121).

Dessa forma, Lea Tiriba, no documento “Crianças da Natureza” diz que é preciso “desemparedar” as crianças na educação infantil, para que se possa superar a dicotomia entre atividades de sala e de pátio. Para a autora, estes espaços ao ar livre devem promover o brincar livre e o relaxamento, além de terem a possibilidade de serem utilizados como ambientes para “que se possa desenhar, pintar, ouvir e contar histórias, ou seja, que apresente uma multiplicidade de oportunidades de conhecimentos” (TIRIBA, 2010, p. 9).

Nesse sentido, como apontam Soares e Flores (2017) ao citar Zabalza (1987) é preciso considerar o espaço como uma “estrutura de oportunidades”, pois acreditam “que podemos encontrar espaços com condições que serão estimulantes ou limitantes” (SOARES; FLORES, 2017, p. 116)). Nessa direção, ao olhar para essa estrutura de oportunidades, concorda-se que todos os/as professores/as devam dimensionar a importância de se olhar o ambiente físico destinado à educação infantil como um

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem,
[...] [facilitando] a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o
meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”,
explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008).

Com isso, após falar sobre este subtema de análise, no qual são trazidos elementos para se pensar a organização da prática docente destes interlocutores com as crianças nos CEIs, fala-se, em um último tópico (relacionado a este subtema), sobre a carga horária destes professores nas diferentes turmas.



4.4.1 A carga horária por turma: o que dizem os interlocutores

Uma das questões que vieram à tona tem relação com o projeto inicial do município de três horas semanais com turmas integrais e de duas horas para turmas parciais. De acordo com este projeto, “A organização das aulas foi planejada para que as turmas integrais tivessem 3 aulas semanais com duração de 60 minutos, nas turmas parciais, 2 aulas semanais com duração de 60 minutos seriam contempladas” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 2014, p. 4).

Lembrando que nessa organização, desde o início da implementação até o momento da escrita desta tese, a carga horária de três horas semanais era distribuída em três momentos de uma hora cada, ou seja, como aponta o documento, três **aulas** por semana para turmas integrais (berçários, maternais e jardins I) e duas para turmas parciais (jardins II e prés).

Dessa forma, na organização de horários com turmas dos berçários, por exemplo, I2 diz que busca colocar seus horários em momentos diferentes de almoço e repouso, pois entende que poderá contribuir com outro tipo de interação, para além da participação das rotinas de afazeres de cuidado, mesmo deixando expresso que deva fazer parte delas.



I2 *“Eu prezo para que os berçários não sejam colocados em horário de almoço ou repouso. Mesmo entendendo que devo fazer parte das rotinas, se eu puder colocar os bebês numa rotina que exija menos tempo, eu sei que também poderei contribuir com outro tipo de interação, pois sobrar tempo realizar intervenções mais específicas, utilizando brincadeiras e buscando um desenvolvimento pautado nos conteúdos que seleciono. Então, por exemplo, se eu pego um repouso, quando chego a grande maioria já está dormindo, e por mais que eu vá contribuir de uma forma ou de outra, quando pego o café eu fico de 15 a 20 minutinhos neste processo, e tenho mais 40 minutos para intervir de uma forma que eu sei que estarei contribuindo e aproveitando bastante com elas”.*

Neste sentido, presume-se que I2, mesmo compreendendo sua importância nas rotinas, organiza seus momentos desta maneira pelo fato de permanecer três horas em momentos distintos/fragmentados durante toda uma semana, fazendo com que tenha muito menos oportunidades de estabelecer uma relação com os momentos de cuidado, bem como em **momentos mais específicos** [especificidades da EF], com outros tipos de interações, como bem aponta o interlocutor. Assim, cabe aqui a questão: não seria importante pensar em uma carga

horária maior e que não seja dividida no modelo hora-aula para que estes professores possam obter mais vínculos, menos momentos fragmentados e mais oportunidades de interagir em diferentes contextos que envolvam afazeres de cuidado e também de educação?

Nessa direção, buscando um ponto de contribuição para esta questão, cita-se aqui a pesquisa de mestrado de Varotto (2015) que fala sobre a importância da formação continuada. A autora relata sobre as práticas de professoras de EF com bebês no município de Florianópolis, e aponta que ao longo dos anos do processo de inserção da Educação Física na Educação Infantil, ao serem refletidos nas formações continuadas com estes/as professores/as sobre novas formas de organização dos tempos/horas,, justamente por compreender que modelos de horas fragmentadas não atendiam às necessidades de crianças na EI, pode-se relevar uma outra perspectiva que pudesse atender às crianças.

O que é importante considerar é que, a partir principalmente das reflexões estabelecidas via formação, as professoras foram avaliando que esse tempo de organização de 3 (três) encontros semanais de 30 ou 50 minutos, não era a melhor forma de organizar a Educação Física na Educação Infantil, em função das características de organização da Educação Infantil através de rotinas diversas e, principalmente, porque esse tempo, organizado no formato das disciplinas do Ensino Fundamental, não se aproxima com a forma como as crianças lidam com o tempo (VAROTTO, 2015, p. 168).

I2 continua dizendo sobre a carga horária, que poderia ter mais horas, pois acredita, assim como já mencionou anteriormente, que as crianças precisam ir para “fora”, acreditando que as crianças, na presença de suas colegas professoras, ainda permanecem muito tempo na sala.



I2 *“Eu acredito que poderia ser mais. Pois eles ficam muito tempo na creche, e quanto mais eles pudessem ir pra ‘fora’ seria melhor. De 4 a 5 aulas seria bom. E nos parciais poderia ser 3 (hoje é dois), aí já iguala ao fundamental.*

Já I1, ao ser questionado diz que não havia parado para pensar nisso, mas cita que pensa que para os menores seria importante para interagir com mais calma e poder criar um cenário.



II *“Nunca parei para pensar nisso, venho de escola que tinha 3 aulas. Para mim é normal. Os pequenos precisariam de mais, porque se ficássemos mais tempo poderíamos até acalentá-los, criar um cenário, para fazer uma experiência, aí sim precisaria de mais tempo”.*

II comenta sobre o fato de que, ao ter mais tempo com as crianças, poderia pensar suas práticas de maneira menos acelerada e com mais possibilidades para se criar um cenário. Pensando em eixos estruturadores apresentados por Sarmiento (2004), tais como a interatividade e a ludicidade, às quais esta tese defende, seria de extremo valor se pensar na permanência mais prolongada para que as construções interativas e a possibilidade de um contexto lúdico possam ser desenvolvidas por estes/as professores/as.

Além disso, faz-se valer a crítica sobre uma fragmentação do trabalho pedagógico apresentada por Batista (2001), em que expressa uma preocupação acerca da interrupção daquilo que se está sendo feito em detrimento ao início de outra atividade.

Cada atividade tem um tempo e um espaço definido *a priori*, para ser realizada no sentido da ordenação e sequenciação prevista. Neste sentido, não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim tentar manter a sequência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. Desse modo, a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças (BATISTA, 2001, p. 11-12).

O que é importante pensar a partir da fala de II é que a entrada e a saída rápida, com determinação de tempo de uma hora, no qual incluem-se as rotinas e outras atividades, expressa-se numa discussão que Sayão (2001) já realizou no início da década dos anos 2000, ao dizer que o tempo não deveria determinar a atividade proposta, pois

A educação física organizada como a “hora de...”, assim como as disciplinas escolares, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem e sentem como uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta, tanto o conhecimento, quanto o sujeito-criança (SAYÃO, 2001, p. 2).

O que II apresenta também vem ao encontro do que Ayoub (2001) expressa como preocupação. Para a autora, há sim a possibilidade de que diferentes professores atuem na EF, porém a mesma alerta sobre uma excessiva troca de professores e de atividades, que, para bebês e crianças bem pequenas pode gerar desconfortos.

Apesar dos sérios riscos existentes nessa direção, acredito que é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em parceria na educação e cuidado das crianças. No entanto, devemos estar atentos às características das crianças pequenas, cujos vínculos afetivos com as(os) professoras(es) são de extrema importância e demandam tempo para serem construídos, especialmente com as crianças entre zero e três anos de idade. Nessa perspectiva, mudanças excessivas de professoras(es) e/ou atividades durante a jornada diária podem, de fato, gerar fragmentações e causar desconforto, ansiedade e bloqueios que dificultam as relações educativas (AYOUB, 2001, p. 56).

Dessa forma, ao participarem das diferentes rotinas de cuidado e educação e ao pensar na possibilidade de um prolongamento de tempo, com mais permanência e vínculo com as crianças, vê-se a possibilidade de poder ter uma prática capaz de ser balançada pelo inesperado e pelo imprevisível, fazendo assim com “vida cotidiana deixa então de ser meramente vivida - isto é, repetidamente - para passar a ser investida, criativamente, com aventura” (PAIS, 1996, p. 9).

5 CONSIDERAÇÕES (DE MANEIRA ALGUMA FINAIS) E PROPOSIÇÕES

É chegado o momento de dizer as últimas palavras. Mas como se propõe no título acima, como finais estas considerações e proposições não devem ser vistas, mas sim como um pontapé para posteriores reflexões em um tema de pesquisa que ainda precisa ser debruçado exaustivamente pelos pesquisadores.

Fala-se em proposições, pois enquanto pesquisa que traz dados descritivos de sujeitos que vivem e falam sobre suas práticas, algumas destas falas, alinhadas às teorias que caminharam juntas nas análises, entoam pensar em questões relevantes para se propor no âmbito da Educação Física na Educação Infantil.

Dessa forma, ao evidenciar nas discussões de dois grandes temas de análise gerados, que foram inflados por inúmeros subtemas buscou-se responder à questão sobre como o(a) professor(a) de Educação Física compreende sua prática docente nos meandros das rotinas no cotidiano do contexto da Educação Infantil.

Aportados no conceito de **Sociologia da Infância**, e toda gama de concepções que esta carrega, e alinhado à busca por uma **Pedagogia da Educação Infantil**, faz-se necessário evidenciar a extrema necessidade de olhar para o/a professor de Educação Física como um/a professor/a, também, de Educação Infantil.

Nesse sentido, ser considerado um/a professor/a de EI deve entoar para que professores de EF inseridos na EI devam conhecer, compreender e exercer suas práticas alinhados às especificidades da EI, assim como qualquer outro/a professor/a que venha atuar nesta etapa da educação básica.

Assim, ao revelar esta concepção que imprime pensar a prática docente observando estas especificidades, o caráter de indissociabilidade entre cuidar e educar é defendido para a concretização de uma prática docente que esteja internalizada e penetrada no cotidiano das crianças e de suas infâncias vividas nas instituições de EI.

Estas considerações defendidas revelam-se no subtema de análise que traz, na fala de um interlocutor, no qual diz que a “Educação Física na Educação Infantil é bem diferente do Fundamental”. Ou seja, a partir desta frase é possível dimensionar a busca por uma pedagogia específica para a EI e nesta incluir e entrelaçar, com vistas a não disciplinarização da EI, outros professores que venham a atuar nesta etapa. Ainda sobre tal frase, por que não pensarmos que esta busca por uma pedagogia específica também respingue na transição e início do ensino

fundamental num diálogo que pense as infâncias nesta outra etapa, já que a infância não acaba na Educação Infantil?

Neste cenário, esta tese identificou por meio dos/as autores que aportaram as inúmeras discussões a necessidade de articular as concepções contemporâneas de infância com a concepção de pedagogia para a definição de propostas de educação para as crianças que promulgue uma maior articulação entre as instituições educativas buscando uma transição menos abrupta e disruptiva.

Também fica evidente que é preciso olhar para esta diferença da EI para o Ensino Fundamental. Ela deve implicar os municípios a pensarem na inserção/implementação de diferentes professores na EI, como neste caso de EF, em uma postura pedagógica pensada nas especificidades das crianças e de todo um projeto que se expresse num protagonismo das crianças, elaborados com vias a pensar o cotidiano e as rotinas como um contexto de vida coletiva tanto entre crianças e crianças, quanto entre crianças e adultos.

Nesse caminho, o que se pode considerar como um importante ponto de reflexão acerca daquilo que a concepção de uma Pedagogia da Infância preconiza, e aqui para se pensar, também, a Educação Física na Educação Infantil, gira em torno do uso do termo **educar** em detrimento ao ensinar. Pois, diferente da perspectiva do foco apenas nos conteúdos/habilidades, ou seja, do **ensinar** algo (ainda mais voltada ao ensino fundamental, mas não só), o educar explicita um olhar mais atento aos acontecimentos nas cotidianidades, às crianças e suas centralidades e protagonismos, às relações e ao (com)viver.

Expressando este pensamento, evidenciar que na **descoberta da docência** do professor de Educação Física na Educação Infantil a formação continuada (no início de um processo de inserção na etapa da EI) é fundamental para a busca de uma docência que revele os pontos acima mencionados poderia até ser redundante. Mas, como se mostrou nas interlocuções, é realmente preponderante e determinante para que estes/as professores/as possam entrelaçar suas práticas com os construtos teóricos compatíveis a um projeto de EI que dê ao professor subsídios para pensar sua prática e suas relações com as crianças.

Outra questão muito pontuada no subtema de análise da formação continuada como descoberta da docência na EI, foi a indicação, apontada por todos os interlocutores, da troca de saberes (no caso deste estudo apontando para o **Compartilhando Saberes**) entre seus pares. Essa troca de vivências foi relatada como importante instrumento gerador de transformações e

de ampliação de saberes para fomentar um aprimoramento das práticas docentes dos interlocutores.

Ainda neste âmbito, bem como se pode observar nas interlocuções em relação aos dilemas sobre a falta de entendimento da prática docente deste/a “novo/a” professor/a, imprime-se uma indicação para se pensar em uma proposta de formação que alinhe diferentes professores para que, dentro de um projeto de inserção da Educação Física na Educação Infantil, professores/as que já estejam atuando (ex.: pedagogos/as) possam compreender dentro de uma mesma perspectiva como esta atuação é pensada e como vai sendo construída.

Dessa forma, percebeu-se que esta questão, evidenciada no subtema de análise sobre a formação continuada dos professores, apontou alguns dilemas acerca de um desalinhamento daquilo que estavam construindo nas formações para com as relações com outros/as professores/as (agentes e professoras de referência). Logicamente como foi discutido essa construção vai se dando na prática docente cotidiana e no fazer-fazendo da docência. No entanto, ao se pensar na inserção de um/a outro/a professor com outra formação que não aquela já tradicionalmente pensada para a EI, considera-se extremamente importante um entrelaçamento daquilo que se busca como um projeto para estes “novos” professores com aqueles que já estão presentes nas instituições.

Igualmente, se observou nas análises a importância da participação das agentes de atividade em Educação, colocadas nesta tese, também, como professoras. Ao se estabelecerem diferentes relações com os/as professores/as de EF mostrou-se que houve uma contribuição no alargamento do entendimento das especificidades da EI destes professores. Porém, quando mostrada uma falta de sintonia de concepções e do agir docente entre ambos os profissionais e, nesta ocasião, um não alinhamento destas concepções pensando na prática educativa com as crianças, engendraram-se problemáticas que evidenciaram prejuízos às relações adultos-adultos e adultos-crianças.

Ainda sobre as relações com outros profissionais, apontamos para a necessidade do envolvimento de todo o grupo de adultos que trabalham nos CEIs, tal qual apontou-se nas análises: a relação com as cozinheiras e agentes de serviços gerais. O que se expressa aqui é que todos/as estes/as profissionais devem conhecer as principais orientações para o trabalho com crianças na EI, compreendendo assim, uma participação colaborativa e que vise o bem-estar das crianças da instituição.

No que diz respeito à compreensão por parte dos interlocutores de que as rotinas de afazeres de cuidado são parte integrante de sua prática docente, ela foi se dando por meio de uma relação teórico-prática que envolveu as formações continuadas, bem como o envolvimento cotidiano com estas rotinas. Além disso, o estudo mostrou que a supervisão pedagógica, apontada por um dos interlocutores, foi fundamental para o entendimento de diferentes situações nas quais este professor não estava habituado.

Ainda no que diz respeito aos afazeres de cuidado, percebeu-se que todos os interlocutores apontam importantes considerações acerca da problemática do aceleramento/apressamento destes afazeres, evidenciando que a alimentação é um dos momentos mais críticos neste sentido. Nessas compreensões dos interlocutores são dimensionados detalhes sobre posturas de um controle do agir corporal das crianças, o que se expressa num aglomerado de situações rotineiras e mecanizadas. Estas questões são apontadas como uma reflexão para si mesmos enquanto olhar de suas práticas, bem como num olhar direcionado para outros/as profissionais (agentes e professores/as).

Ao se pensar nas inquietações e dilemas apresentados pelos interlocutores nestes meandros das rotinas, percebeu-se diferentes falas no que diz respeito aos conflitos gerados com outros/as profissionais, o que aponta para certas disputas e impressões sobre as práticas dos pares. Nisso, foram apontadas discordâncias de pontos de vistas e percepções e de ambas as partes sobre as práticas docentes.

Dessa forma, é possível pressupor que tais dilemas e contradições possam ocorrer, pois, por mais que estejam num mesmo espaço de trabalho, as formações e experiências são diferentes, o que reforça a perspectiva de que momentos para se refletir conjunta e abertamente sobre estes aspectos podem alargar a ideia de um projeto coletivo e colaborativo nas instituições de EI.

Sobre estes afazeres de cuidado, encontramos uma questão de gênero que se expressou como um impedimento/proibição de uma das atribuições de um dos interlocutores. A troca de fralda foi apontada nesta tese como uma problemática que envolve tanto um problema ainda existente em relação à presença masculina na EF, bem como os tempos e as organizações de horários.

Uma das questões apontadas e que geraram um subtema de análise foi a dificuldade apontada pelos interlocutores em estabelecerem um diálogo com as pedagogas/professoras referência. O fato da inserção/implementação do/a professor/a de Educação Física na Educação

Infantil vir a ser integrado ao ganho de hora-atividade de outro/as professores, provocou um **não encontro** destes professores ao longo desta trajetória. Nesse sentido, mesmo buscando compreender as especificidades de cada município quanto às suas questões organizacionais e burocráticas, seria importante deixar aqui uma indagação sobre estes (des)encontros: a impossibilidade de um momento para se planejar e pensar conjuntamente os meandros das rotinas do cotidiano não se expressa num movimento que poderá fragmentar e disciplinarizar as práticas na EI?

Já no que diz respeito às reflexões postuladas durante toda a pesquisa, na qual, por força do hábito, os interlocutores sempre falaram sobre suas práticas por meio do termo **aula de Educação Física**, propõe-se, como forma de contrapor uma possível visão de pré-escolarização, (re)pensar esta nomenclatura. A partir das considerações trazidas que valorizam a vida cotidiana na ei e os construtos teóricos que buscam pensar uma pedagogia da educação infantil, a possibilidade de que professores de Educação Física na Educação Infantil possam ser pensados naqueles que estarão inseridos em instituições educativas de ei para contribuírem com o desenvolvimento das crianças ao se **encontrarem** com elas: ou seja, o/a professor/a não vai ministrar uma aula, mas sim terá diferentes **encontros com as crianças**.

Da ideia de pensar o encontro a partir da etimologia do latim *incontrare*, que tem o significado de ir em direção, expressa-se aqui uma concepção que pense no ato de se reunir, de ir ao encontro de (algo, alguém), ir em busca de, de pensar nas confluências, de descobrir, de juntar e/ou se juntar. Essa defesa parte das teorias ao se pensar uma EF que se interligue e se entrelace com as culturas infantis, com a gramática das culturas da infância e suas dimensões (semântica, sintaxe e morfologia) e dos quatro eixos estruturadores da cultura da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração

Além disso, ao pensar que o/a professor de Educação Física na Educação Infantil constrói **encontros com as crianças**; e não aulas, faz-se valer a afirmação de que:

A aproximação às crianças e às infâncias **concretiza um encontro** entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas (ROCHA; LESSA; BUSS-SIM O, 2016, p. 46, grifo nosso)³³.

³³ Mesmo não sendo comum o uso de uma citação direta nas considerações, optou-se por utilizar neste momento para dar ênfase à ideia propositiva de se pensar em outra nomenclatura.

Dessa forma, pensar a EF realizada em conexão aos meandros da vida cotidiana exige uma docência que seja diferenciada do aulismo, ainda forte e impregnada no âmbito da EI quando da inserção de outros/as professores/as não generalistas/referência. Assim, defende-se que a Educação Física na Educação Infantil deva se pautar, assim como outras áreas de saber que atuam na EI, numa perspectiva que garanta direitos e protagonismo às crianças e às infâncias. A EF não pode ser vista como um elemento fragmentado, disciplinarizante e deslocado de todo o processo da cotidianidade da EI, já que, se assim for feito, promoverá um processo escolarizante, que, em grande medida, pauta-se pela transmissão verticalizada de conteúdos.

Nessa direção, ao analisar o que falaram os interlocutores sobre sua prática docente e a organização da carga horária semanal divididas em fragmentos de horas diárias, e entendendo que o cotidiano de uma instituição de EI deva estar aberto ao imprevisível), propõe-se não só indicar uma permanência maior (aumento do número de horas) dos professores de EF com todas as turmas (quantidade de horas semanais), mas também repensar a organização dos **encontros** com as crianças, entendendo que a divisão de uma hora cria uma abrupta ruptura das relações e das práticas educativas que ocorrem nos meandros das rotinas do cotidiano.

A construção deste processo, iniciada em 2014 com a implementação da Educação Física na Educação Infantil, traz importantes reflexões sobre as práticas dos/as professores/as, contribuições para as instituições de EI e, conseqüentemente, impactos positivos para as crianças. Todavia, em busca de novos avanços, propõe-se uma ampliação da permanência deste/a professor/a com as crianças para repensar a concepção disciplinar que, como visto em algumas análises, está alusiva à escolarização precoce, incorrendo no equívoco do aceleração de momentos importantes e únicos da vida de crianças que estão na educação infantil: desenvolver-se no seu tempo e de maneira lúdica, dinâmica e com experiências corporais próprias e específicas dessa fase.

Dessa forma, ao se propor que a prática docente dos professores de Educação Física na Educação Infantil (não só destes, mas também de todos que atuam) nos CEIs seja balizada por meio dos **três eixos norteadores** trazidos à tona para se pensar o trabalho educativo do movimento corporal na EI – (1) autonomia e identidade corporal; (2) socialização; (3) ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – expressa-se uma defesa evidenciando que este movimento corporal das crianças deva ser contemplado e valorizado nos

diferentes meandros das rotinas do cotidiano, e não como um fragmento de um momento específico do dia, em que um/a “especialista” aplica, apenas, atividades.

Entende-se, também, que as especificidades do professor de Educação Física na Educação Infantil irão aparecer em suas práticas, até mesmo podendo ser explicitadas com maior densidade no eixo “ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis” em meio aos eixos estruturantes da EI: interações e brincadeiras. Ou seja, é possível pensar nas interrelações e interpenetrações de ambas as especificidades (da EI com a EF e vice-versa).

Nesta tese, ao trazer dados também de outros estudos, evidenciou-se que a implementação/inserção da Educação Física na Educação Infantil ainda é um caminho que enumera muitas problemáticas e dilemas. Por outro lado, apresenta-nos uma série de possibilidades para se pensar a presença de um/a outro/a professor/a que, alinhado a um projeto que garanta o protagonismo infantil, poderá contribuir consideravelmente para o alargamento de práticas que tragam sentido ao cotidiano das crianças nas diferentes instituições de EI.

Por fim, como já apontado anteriormente nas análises, almeja-se uma Educação Infantil que pense nos processos educativos com/para as crianças, por meio de uma concepção em que estas sejam vistas como um CORPO APRENDENTE e não um CORPO APRENDIZ como apontado nas análises. Ou seja, de um corpo aprendiz, aquele que tem que ser orientado e que recebe prescrições e indicações daquilo que seria o “desejável”, para um corpo aprendente, aquele que assume uma condição social de produção simbólica e cultural. E, pensado nessa perspectiva, se a EF, ao se diluir nas fronteiras puder contribuir ao ser inserida na EI para a ampliação e efetivação desta perspectiva, ela estará em um caminho profícuo e que garantirá direitos às crianças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Evandro Silva; TIMOSSI, Luciana da Silva; LIMA, Simone Marques. Educação física na educação infantil: uma análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Revista Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/4701/3619>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. p. 35-45.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, jan. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 13 set. 2021.
- AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/1870/1774>. Acesso em: 13 set. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/48685/30326>. Acesso em: 13 set. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 13 set. 2021.
- BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>. Acesso em: 16 set. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 17, 1984.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9/2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN92012.pdf?query=covid%20-%2019. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Usando a análise temática em psicologia. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?:** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães *et al.* Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: uma conversa com José Machado Pais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 361-374, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/carvalho-silva-delboni-pais.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3211/2946>. Acesso em: 26 set. 2021.

CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 75-88, dez. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11691996000300007>. Acesso em: 22 out. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William A. **We're friends, right?:** inside kids culture. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CURITIBA. **Cadernos Pedagógicos:** movimento. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DELGADO, Ana Cristina. Manuel Jacinto Sarmiento: a emergência da sociologia da infância em Portugal. *In:* REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e sociologia da infância:** estudos contemporâneos. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018. v. 1, p. 21-32.

FERMINO, Antonio Luis, SEÁRA. Eliton Clayton Rufino, SILVEIRA, Diná Corbetta. Dias de índio: vivências e discussões sobre cultura guarani mbyá nas aulas de educação física em uma escola não indígena. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3176/1644. Acesso em: 12 set. 2021.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>. Acesso em: 23 set. 2021.

FORMIGARI, Jucineia. **Concepções e expectativas de professores de bebês em relação ao professor de educação física na educação infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Jucineia%20Formigari.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2020.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil. *In:* SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Curitiba, v. 5, p. 106-122, jul./jun. 2001/2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/download/49/46>. Acesso em: 24 set. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2004. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/16412>. Acesso em: 26 set. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/qTWRfHwWwyJ3XXzmKNkx_wj/?format=pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3070/5/Dissert_Laerson_Pires_Gonzaga.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d11.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

JESUS, Joíse Fernandes de. **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7272/1/tese_7834 DISSERTA%C3%87%C3%83O%20CD%20JO%C3%8DSE%20F20150609-164030.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** 14. ed. São Paulo: Summus, 1981.

KUNZ, Elenor. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XV, n. 20-21, p. 189-197, mar./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/915/4149>. Acesso em: 13 set. 2020.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5_DzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática.** 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA QUALITATIVA, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]** Bauru: USC, 2004. Tema: A pesquisa qualitativa em debate.

Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 54-65, 2005/2006. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10545/7015/40802>. Acesso em: 13 set. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúsculas da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72780> Acesso em: 24 set. 2021.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/rqYKzXmqSR65H8M47gW3RtL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MENEZES, Nilton César Rodrigues. El pensamiento complejo en la praxis pedagógica en Educación Física Escolar: algunas aproximaciones y convergências. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, año 18, n. 186, nov. 2013. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd186/pensamento-complejo-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 28 ago. 2021.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Dicionários Michaelis, 2259 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de metodologia de pesquisa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MORAES, Fernanda Finotti de. **Educação física na educação infantil: prática pedagógica e formação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.361>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6122/1/Priscyla%20Simoes%20Sousa%20Moreira.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação física**: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43254>. Acesso em: 13 set. 2021.

NADOLNY, Lorena de Fátima; GARANHANI, Marynelma Camargo. Ser professor(a) de criança pequena: as dimensões da docência na Educação Infantil. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. Curitiba: Appris, 2017. p. 49-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIS, José Machado. Nas rotas do quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/37/Jose%20Machado%20Pais%20-%20Nas%20Rotas%20do%20quotidiano.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Análise Social**, v. XXII, n. 90, p. 7-57, 1986. Disponível em: <https://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223483009Y6mRF5kx1Ge77VO8.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Alessandro. **Saberes docentes de professores/as de educação física que atuam na educação infantil de Itajaí**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/174/Alessandro%20Pereira.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

PERINI, Rosélia; BRACHT, Valter. Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.41753>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ. **O movimento na infância**. Itajaí: Prefeitura Municipal de Itajaí, 2014.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

UARANTA, Silva Cinelli; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/906/770/1512>. Acesso em: 25 mar. 2020.

VORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTc_Vk9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

RANIERI, Leandro Pena; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A entrevista fenomenológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPE/Anais/artigos/46.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

REDAÇÃO. Noticiário: 1ª Reunião Brasileira de Antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 2, n. 1, p. 77-78, jun. 1954. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/issue/%20view/8374/557>. Acesso em: 13 set. 2021.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 2, p. 11-37, set. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>. Acesso em: 25 out. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7200/1/tese_5117_DISSERT_MARIA%20CELESTE%20ROCHA.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 31-49, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

RODRIGUES, Karoline Sarmento. A inserção do professor de educação física na educação infantil no Estado do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7287/1/tese_8930_KAROLINA%20SARMENTO%20RODRIGUES%20PPGEF%20CEFD%20UFES.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

ROSA, Amanda de Pianti. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/1576/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DICA%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20DE%20SEIS%20MESES%20A%20DOIS%20ANOS%20DE%20IDADE%20PR%C3%81TICAS%20PRODUZIDAS%20NO%20COTIDIANO%20DE%20UM%20CMEI%20DE%20VIT%C3%93RIAES.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e mi dos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p-17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253>. Acesso em: 23 set. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na Pré-Escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76490>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SEÁRA, Éliton Clayton Rufino. **Movimentos e diálogos interculturais**: um estudo da dança tchondaro dos guarani da aldeia M'Biguaçu. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100887>. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVA, Ana Cristina Baladelli; ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. Experiências no cotidiano da educação infantil: olhar, dialogar, inventar. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 412-430, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p412/37551>. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p13/30191>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.7-31, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago.

2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v71n2/05.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites, **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p.388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169299>. Acesso em: 14 ago. 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Projeto de Pesquisa, **Entre brincadeiras, fraldas, soninhos e choros: a prática docente do(a) professor(a) de educação física e as relações com a educação infantil no município de Itajaí**³⁴ está sendo desenvolvido pelo pesquisador Éliton Rufino Seára³⁵ junto ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC) na área de concentração Condição Humana na Modernidade e na linha de pesquisa Modernidade e Globalização, tendo como orientador o professor Reinaldo Matias Fleuri³⁶ e como coorientadora a professora Marynelma Camargo Garanhani³⁷.

A referida pesquisa justifica-se **pela necessidade de se compreender as configurações e os desdobramentos da inserção da Educação Física na Educação Infantil, no município de Itajaí- SC.**

O campo de pesquisa será constituído, a priori, por 3 unidades (Centros de Educação Infantil) da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, que possuem grupos de berçários, maternais, jardins/pré tendo como sujeitos, os professores de Educação Física que atuam nestes grupos. Será mantido o anonimato dos participantes da pesquisa, bem como o nome das instituições a que pertencem. A referida pesquisa não oferece riscos ou desconfortos aos participantes mantendo-se, entretanto, os direitos deste em retirar-se da mesma, caso sintam-se incomodados com algum dos procedimentos previstos, fazendo contato com o pesquisador através do e-mail, ou presencialmente se assim preferir.

Assim, dadas as explicações,

Eu _____

RG nº _____ CPF _____

nº _____

Do CEI _____

DECLARO para os devidos fins e efeitos estar esclarecido (a) sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, bem como de que foi assumido o compromisso dos pesquisadores de velar pelo sigilo das informações e respeitar meu desejo de participar ou não da mesma em qualquer momento que isso me aprouver, tendo as informações que porventura

³⁴ Este nome do projeto foi modificado conforme o andamento do trabalho.

³⁵ elitonseara@gmail.com

³⁶ rfleuri@gmail.com

³⁷ marynelmagaranhani@gmail.com

houver disponibilizado imediatamente retiradas da base de dados da pesquisa e não mais utilizadas para qualquer fim. Declaro também que fui informado (a) dos termos da **Resolução 466/12** e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente,

Itajaí ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisado

