



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MIRTE ADRIANE VAROTTO

**EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS: AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NAS CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

FLORIANÓPOLIS
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MIRTE ADRIANE VAROTTO

**EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS: AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NAS CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: *Educação e Infância*.

Orientador: João Josué da Silva Filho.

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

VAROTTO, MIRTE ADRIANE

EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS : AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS
CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS /
MIRTE ADRIANE VAROTTO ; orientador, João Josué da Silva
Filho - Florianópolis, SC, 2015.

347 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. educação infantil. 3. infância. 4. educação
física. 5. bebês. I. Filho, João Josué da Silva. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MIRTE ADRIANE VAROTTO

BANCA EXAMINADORA:

Dr. João Josué da Silva Filho - orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho - examinadora
Universidade Federal do Paraná

Dra. Ana Cristina Richter - examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CNPq

Dra. Márcia Buss-Simão - examinadora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha - examinadora suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

*O olhar do outro sempre será diferente do meu,
mas preciso dele para me enxergar diferente do
que me vejo.*

(Bakhtin)

Ao olhar para trás nesse momento de agradecer, percebo que o processo de gestar essas palavras não se deu apenas em dois anos de Pós-Graduação, porque de certa forma, esse texto também revela um pouco, talvez muito de nós. De quem fomos, de quem somos, do que buscamos ser. Isso leva uma vida inteira para ser construído. E se dá pelo contexto de vivências, de situações, de fatos e atos, de tantas coisas, que agradecer somente às pessoas seria uma forma, talvez pequena, de pensar no que de fato auxilia a nos constituir.

Mas, ao mesmo tempo, são essas pessoas que me permitem, através de seu olhar, de suas contribuições críticas, ir além. Outras, mesmo sem contribuírem diretamente no texto, contornaram minha vida, com seu afeto e carinho durante esses dois anos.

Minha gratidão:

A minha família, ao meu pai, que não está mais entre nós, e minha mãe, por me ajudarem a encontrar os caminhos para garantir meu direito de estudar e, talvez por isso mesmo, fazer da educação uma meta que ultrapassou minha história de estudante. Que pensar das dificuldades, me possibilitaram uma infância linda, de muitas brincadeiras e aventuras. Às minhas irmãs, minhas melhores amigas, que mesmo distantes, são meu porto seguro sempre.

Ao meu namorado Alexandre, meu oásis, companheiro de caminhadas, trilhas, praia e aventuras que permitiram o afastamento da pesquisa nos momentos em que era preciso.

As minhas amigas e meus amigos, pelas conversas, pelas comidas, por cuidarem de mim e pela compreensão da minha ausência constante nesses dois anos.

Ao LaboMídia (CDS/UFSC) pelo empréstimo da filmadora e a Priscila pelo empréstimo do tripé e por me auxiliar na elaboração do mapa dos bairros.

Aos colegas e professoras do NUPEIN e aos colegas do mestrado, pelas trocas e apoio, e aos professores do PPGE, que contribuíram para minha melhor compreensão sobre a infância e a educação e provocaram reflexões fundamentais para a elaboração desse texto.

Ao professor Josué, por sua paciência e flexibilidade e por permitir que eu descobrisse em mim a autonomia necessária para a pesquisa.

Ao professor Maurício, que me apoiou nos primeiros passos como pesquisadora e pelas contribuições a essa pesquisa, principalmente na etapa do campo.

À doce e forte Márcia, que me acolheu nos momentos mais difíceis, pelos apontamentos que me permitiram ir além das minhas reflexões iniciais. E parafraseando algo que ela dizia, nós também gostaríamos de ter muitas Márcias.

À professora Ângela, que também me indicou caminhos no processo de qualificação que contribuíram significativamente para o percurso da pesquisa.

À Ana por gentilmente aceitar dialogar comigo nessa etapa final.

Aos colegas da formação em Educação Física da RMEF, assim como os colegas da Educação Infantil, pelas trocas que permitiram que eu me redescobrisse constantemente como professora, e pelas reflexões coletivas que acabaram se tornando meu primeiro movimento em direção a esse trabalho.

E gratidão imensa às professoras e professores participantes da pesquisa, por dividirem comigo suas experiências, por através de seus relatos, permitirem que eu adentrasse em suas práticas.

“Nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta, mais, numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo, eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toco às vezes floresce, e os outros podem pegar com as duas mãos”.

(Clarice Lispector)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, objetivou evidenciar e analisar as práticas pedagógicas das professoras de Educação Física que atuam com bebês nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e, a partir disso, ampliar as discussões, ainda pouco presentes, sobre a Educação Física neste grupo de crianças. Para o alcance dos objetivos, realizou-se um estudo de caso utilizando, como base inicial, questões oriundas de um levantamento, via questionário, realizado em 2014, que envolveu a totalidade dos 32 professores e professoras de Educação Física que atuavam com bebês. Com o objetivo de ampliar e aprofundar o significado de tais questões realizou-se, no início de 2015, um Evento-campo/Grupo Focal de debates, com cerca de 20% dos participantes do levantamento realizado em 2014. Os dados assim construídos foram organizados através da técnica de “análise de conteúdo temática” e analisados/interpretados a partir da “hermenêutica-dialética”. Buscou-se, nesse processo, estabelecer um diálogo com estudos multidisciplinares das áreas da Educação Física e da Educação Infantil, tomando como guia a recente aproximação entre a Pedagogia e a Sociologia da Infância, que procuram estudar os processos educativos a partir da possibilidade de também compreender as crianças em suas múltiplas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo. Evidenciou-se que, apesar da presença cada vez maior de professores do sexo masculino na Educação Física na Educação Infantil, em se tratando da atuação com bebês, ainda há predominância de professoras mulheres. Também foi possível perceber entre essas professoras, um número significativo (53%) de profissionais contratadas em caráter temporário (ACTs), o que ocasiona grande rotatividade, contribuindo para a descontinuidade de propostas e a não consolidação de Projetos pedagógicos. A partir das análises dos dados construídos na pesquisa, foram elencadas três categorias gerais: 1) *Dimensões das ações pedagógicas*; 2) *Docência Compartilhada*, e; 3) *Especificidade da Educação Física nos grupos de bebês*. Algumas análises sinalizam para uma aproximação da Educação Física com a Educação Infantil, que se traduz em ações que buscam o envolvimento com a rotina diária dos bebês e com modelos de atuação que superam a fragmentação do tempo da Educação Física com horários pré-determinados. A docência compartilhada sugere a aproximação da Educação Física com os demais profissionais que atendem esse grupo de crianças, marcada por encontros, mas também por desencontros, a partir de diferentes concepções de criança, de corpo e de educação. A especificidade da

Educação Física nos grupos de bebês evidencia uma prática também marcada por diferentes concepções e formas de atuação, mas que reflete também a descoberta de novas possibilidades, organizando ações a partir do movimento de auscultar os bebês. Os elementos abordados em cada uma das categorias mostram uma multiplicidade de práticas desenvolvidas pelas professoras de Educação Física com bebês, marcadas pela indefinição do papel dessa área nesse grupo de crianças, e pela falta de subsídios teórico-metodológicos para auxiliar as professoras. Apesar disso, as professoras têm estabelecido ações, a partir das reflexões coletivas via formação continuada, da convivência com os bebês e das trocas com suas colegas, que se traduzem em rupturas e avanços neste cotidiano e, assim, contribuem de forma mais efetiva com a Educação Infantil na educação dos bebês.

PALAVRAS CHAVE: educação infantil; infância; educação física; bebês; prática pedagógica.

ABSTRACT

This research, master's level, aimed to highlight and analyze Physical Education teachers' pedagogical practices that work with babies in the nurseries of Florianopolis' Municipal Education system, and from there, expand discussions that are not very present on Physical education in this group of children yet. To achieve the goals, there was a case study, using as a basis, issues arising from a survey, via questionnaire, conducted in 2014, which involved 32 professionals of Physical Education who worked with babies. In order to broaden and deepen the meaning of such issues, in early 2015, a Field-event/discussion focus group was held, with about 20% of the participants of the survey conducted in 2014. The data thus built was organized through the "thematic content analysis" technique and analyzed/interpreted from the "hermeneutic-dialectics". It was sought, in the process, to establish a dialogue with multidisciplinary studies in the Physical Education and Early Childhood Education areas, taking as a guide the recent rapprochement between Pedagogy and Childhood Sociology, seeking to study the educative processes from the possibility of also understanding children in their multiple ways of being, living and relate to the world. It was evident that despite the increased presence of male teachers in physical education in kindergarten, in the case of dealing with babies, there is still a predominance of female teachers. It was also possible to see, among these professionals, a significant number (53%) of female teachers hired on a temporary basis (ACTs), which leads to a great turnover, contributing to the discontinuity of proposals and the non-consolidation of Pedagogical projects. From the analysis of data built in the research, three general categories were listed: 1) *Pedagogical actions dimensions*; 2) *Shared Teaching, and*; 3) *Specificity of Physical Education in baby groups*. Some analyzes indicate an approach of physical education with early childhood education, which translates into actions that seek

engagement with the babies' daily routine and role models that overcome the fragmentation of physical education time with pre-determined schedules. Shared teaching suggests the approach of physical education with other professionals serving this group of children, characterized by meetings, but also by disagreements from different conceptions of child, body and education. The specificity of Physical Education in babies' groups shows a practice also characterized by different ideas and ways of doing business, but it also reflects the discovery of new possibilities, organizing actions from the movement of listening to the babies. The elements covered in each of the categories show a multiplicity of practices developed by Physical Education in groups of babies, characterized by the blurring of the role of this area in this group of children, and the lack of theoretical and methodological subsidies to assist teachers. Nevertheless, teachers have established actions, from collective reflections, via continuing education, familiarity with babies and exchanges with their classmate, which translate into ruptures and advance in this daily life and thus contribute in a more effective way to early childhood education in the education of babies.

KEYWORDS: early childhood education; childhood; physical education; babies; pedagogical practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção anual sobre Educação Física na Educação Infantil por periódico	55
Gráfico 2: Sexo dos Participantes	115
Gráfico 3: Idade.....	117
Gráfico 4: Tempo de Formação	118
Gráfico 5: Maior Nível de Formação	119
Gráfico 6: Carga Horária.....	120
Gráfico 7: Forma de Contratação na RMEF.....	121
Gráfico 8: Tempo na RMEF.....	123
Gráfico 9: Tempo na Educação Infantil	123
Gráfico 10: Tempo na unidade atual	124
Gráfico 11: Tempo de atuação com bebês	124
Gráfico 12: Foi sua opção atuar com bebês?.....	125
Gráfico 13: Participação nas formações da Prefeitura	132
Gráfico 14: Formações da Prefeitura que participa.....	133
Gráfico 15 - Os bebês nas formações	134
Gráfico 16: A formação inicial lhe ofereceu subsídios teóricos metodológicos para a atuação na Educação Infantil?.....	137
Gráfico 17: A formação inicial lhe ofereceu subsídio teórico metodológico para a atuação com os bebês?.....	138
Gráfico 18 - O tempo da Educação Física perpassa a rotina dos bebês?.....	153
Gráfico 19: Especificidades consideradas no planejamento.....	183
Gráfico 20: Integração da Educação Física com os planejamentos das demais professoras	204
Gráfico 21: Dificuldades para uma prática integrada.....	231
Gráfico 22: Integração ao PPP da unidade	233
Gráfico 23: Tem clareza dos objetivos pedagógicos da Educação Física para os bebês?	246
Gráfico 24: Propõe mudanças na organização do espaço.....	263
Gráfico 25: Utiliza outros espaços além da sala nos momentos da Educação Física?	265
Gráfico 26: Quais espaços além da sala utiliza?	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção científica sobre bebês e Educação Física na Educação Infantil no banco de dados da CAPES (2004-2013).....	46
Quadro 2: Trabalhos selecionados a partir dos descritores Educação Física e Bebês.....	47
Quadro 3: Temáticas da área de Educação Física e Educação Infantil a partir do banco de dados da CAPES (2004 - 2013).....	51
Quadro 4: Temáticas da área de Educação Física e Educação Infantil a partir da produção dos periódicos (2004 - 2013).....	56
Quadro 5: Artigos com a temática bebês e Educação nos anais do GT7 da ANPEd (2004 - 2013).....	61
Quadro 6: Relação de creches e NEIs da RMEF com grupos de G1/berçário, bairro e região em que se localizam (no ano de 2014).....	93
Quadro 7: Categorias gerais e específicas provenientes do campo.....	106
Quadro 8: Local do curso superior, área dos cursos de especialização e mestrado	119

MAPAS

Mapa 1: Mapa do município de Florianópolis dividido por regiões, com indicação dos bairros onde se localizam as creches e NEIs com G1/berçário (no ano de 2014).....	95
--	----

LISTA DE SIGLAS

ACT- Admitido em Caráter Temporário
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC - Centro de Formação Continuada
CED - Centro de Educação
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
DEI - Departamento de Educação Infantil
CEFID - Centro de Educação Física e Desportos
GEIEFEF- Grupo de Estudos Independente em Educação Física na Educação Infantil
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
NAPS – Núcleos de Ação Pedagógica
NEI – Núcleo de Educação Infantil
NEPEF - Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física
NUPEIN - Núcleos de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância
NEPESC - Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea
PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
RBCE- Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMEF- Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SME- Secretaria Municipal de Educação
UEM- Universidade Estadual de Maringá
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO: Universidade Estadual do Centro Oeste
UEOP: Universidade Estadual do Oeste do Paraná
FIFASUL: Faculdades Integradas de Fátima do Sul
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UFP: Universidade Federal de Pelotas
UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
1.1 DA FORMULAÇÃO DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA	27
2. CAPÍTULO II: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA DA PESQUISA	39
2.1 AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMPO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO	39
2.1.1 As pesquisas na área de Educação Física e os bebês	44
2.1.2. Pesquisa no Banco de Dados da CAPES: Educação Física – bebês.....	47
2.1.3 Pesquisa no Banco de Dados da CAPES: Educação Física - Educação Infantil	51
2.1.4 Pesquisa nos periódicos da área: Educação Física – bebês – Educação Infantil	54
2.1.5 Os bebês na área da Educação - A produção do GT7 da ANPEd.....	60
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CIRCULANDO ENTRE A LEGALIDADE E A LEGITIMIDADE.....	66
2.3 A INFÂNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL E SOCIAL – QUAL O LUGAR DOS BEBÊS?	75
2.3.1 A Infância em diálogo com diferentes áreas de conhecimento.....	76
2.3.2 As crianças na sociedade contemporânea.....	79
2.3.3 Os bebês no contexto da infância	83
3. CAPÍTULO III – CAMINHOS METODOLÓGICOS	89
3.1 SITUANDO OS PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	89
3.2 PRIMEIRA INCURSÃO NO CAMPO: CAMINHOS DA PESQUISA NA REALIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	92
3.3 SEGUNDA INCURSÃO NO CAMPO: CAMINHOS DA PESQUISA NA REALIZAÇÃO DO EVENTO-CAMPO/GRUPO FOCAL	97
3.4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	100

4 – CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS BEBÊS	109
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	109
4.2 OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	114
4.3 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A CONTRIBUIÇÃO DAS MESMAS NA ATUAÇÃO COM OS BEBÊS.....	127
5. CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	143
5.1 DIMENSÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	144
5.1.1 Envolvimento da Educação Física na rotina dos bebês	146
5.1.1.1 Tempo da Educação Física com os bebês: tempo da criança versus tempo da atividade	166
5.1.2 Os bebês como indicadores das ações da Educação Física.....	179
5.1.2.1 O registro como uma forma de perceber os bebês e se perceber.....	189
5.1.3 Ações individuais em um contexto coletivo	193
5.2 DOCÊNCIA COMPARTILHADA	198
5.2.1 Organizar ações que contemplem o trabalho das demais professoras	203
5.2.1.1 Professoras indicam “como os bebês estão”	207
5.2.1.2 Compartilhamento que envolve todos os profissionais da unidade e a participação em projetos coletivos	212
5.2.2 Compartilhamento entre as professoras nos momentos da Educação Física.....	216
5.2.2.1 Compartilhamento que é influenciado pelas concepções de cada profissional	219
5.2.2.2 Compartilhamento que precisa de tempo.....	226
5.2.3 Tempos e espaços coletivos para planejamento e reflexão das ações.....	230
5.3 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS.....	236
5.3.1 O corpo, o movimento e os bebês	239

5.3.2 A especificidade da Educação Física com bebês na RMEF: o que indicam as professoras	245
5.3.2.1 Orientações relacionadas a conhecimentos sobre o corpo: desenvolvimento de funções motoras e desafios corporais.....	247
5.3.2.2 Orientações relacionadas à Educação Física como expressão corporal.....	253
5.3.2.3 Orientações relacionadas à socialização, interação, afetividade	269
5.3.3 Professora de Educação Física de bebês: formas de ser e estar com os bebês que influenciam também a relação das professoras com os outros grupos	272
5.3.4 A Educação Física e a Educação Infantil: diálogos e embates na busca por novos caminhos	279
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
REFERÊNCIAS	295
APÊNDICES.....	315
APÊNDICE A - Levantamento da Produção Bibliográfica no Banco de Dados da CAPES, Periódicos da Área da Educação Física e anais da ANPEd	315
APÊNDICE B - Questionário	329
APÊNDICE C - Carta para registro de um dos momentos da Educação Física	335
APÊNDICE D - Roteiro Grupo Focal.....	337
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	338
ANEXOS	341
ANEXO A: PORTARIA NO 005/15.....	341

1. INTRODUÇÃO

1.1 DA FORMULAÇÃO DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A educação das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas é garantida como direito da criança e dever do Estado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988)¹ e a LDBEN 9.394/96, reforçada pela LDBEN 12.796/13, atrela a Educação Física² à proposta político-pedagógica das instituições de Educação Infantil. A promulgação de leis, no entanto, nem sempre acompanha a realidade do sistema educacional e, a partir disso, o que vemos é um esforço coletivo, por parte de muitos profissionais, no sentido de buscar a compreensão da especificidade e possíveis formas de contribuição da Educação Física na Educação Infantil.

A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem a participação da Educação Física desde 1982³. Sayão (1996), ao expor a construção histórica da Educação Física na RMEF, apresenta alguns elementos que caracterizaram essa inserção. Elementos esses que não tiveram como base uma discussão fundamentada sobre os objetivos pedagógicos da Educação Física na Educação Infantil e como ela, enquanto área de conhecimento poderia contribuir efetivamente na educação das crianças pequenas. Dessa forma, essa inserção foi determinada inicialmente por três fatores: professores do sexo

¹ Artigos 7º, inciso XXV e 208, inciso IV.

² Expressa no artigo 26, parágrafo 3º. A LDBEN 9.394/96 foi alterada pela **Lei 12.796, (de 4 de abril de 2013)** estipulando a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos. Incluindo a Educação Infantil no artigo 26 ao se referir à organização dos currículos, mas não alterando os parágrafos, mantendo também a Educação Física, assim como a arte, como componentes curriculares. Dessa forma, a redação dessa lei não considerou que a Educação Infantil não necessariamente se organiza a partir dessas disciplinas ou conteúdos como no Ensino Fundamental e Médio, deixando margem para diferentes interpretações. (Informação verbal em conferência: COELHO, Rita de Cássia Freitas. Seminário: A docência na educação infantil: aspectos históricos e políticos. 1 a 3 de jun/2015. UFSC, Florianópolis.)

³ A Educação Infantil foi implantada no município de Florianópolis em 1976, por meio do Programa de Educação Pré-Escolar, a época ligada a Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. Em 1985, a Secretaria de Educação desmembrou-se da Secretaria de Saúde e Assistência Social, passando a ser Secretaria Municipal de Educação (SME) (OSTETTO, 2000).

masculino supririam uma referência da figura masculina ausente às crianças, os professores teriam a responsabilidade de organizar eventos na instituição e haveria menos professores excedentes no mercado.

Desde sua inserção, até em torno de 1995, as tendências teórico-metodológicas que norteavam o trabalho da Educação Física na Educação Infantil na RMEF, eram a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor, e as formas de organização e práticas das professoras de Educação Física na Educação Infantil não se diferenciavam muito das realizadas no Ensino Fundamental (SAYÃO, 1996). Ao longo dos anos, porém, à medida que se avançou nos debates a respeito da Educação Infantil, e com a aproximação da Educação Física do campo das Ciências Humanas e Sociais, buscou-se compreender melhor a infância e suas formas de interação. A esse respeito, Buss-Simão e Gomes-Silva (2008) observam que,

O encontro multidisciplinar da pedagogia e da Educação Física com a sociologia, a antropologia, a história e a filosofia permitiu grandes avanços nesses dois campos investigativos, especialmente no que se refere à categoria infância. Ultimamente, uma parte considerável de tais estudos propõe a superação das concepções de criança como um *vir a ser*, como *tábula rasa* ou como *adulto em miniatura* (BUSS-SIMÃO; GOMES-SILVA, 2008, p.395, grifos no original).

Na RMEF essas concepções têm repercutido nas práticas das professoras e, conseqüentemente, ampliado o debate a respeito dos objetivos da Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, também foram elaborados documentos⁴, principalmente por meio da

⁴ Entre esses documentos, citamos: *A Educação Física na Educação Infantil* que integra o Caderno Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (1996); *A Educação Física na Escola de Educação Infantil: A construção da história possível*, que compõe o Caderno Educação Infantil: Uma Necessidade Social, (publicado entre 1997 e 2000); *Infância, Educação Física e Educação Infantil*, parte do Caderno Síntese da Qualificação da Educação Infantil, (2000); *O Fazer Pedagógico do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil*, que compõe o Caderno Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas, (2004) e *Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação*

sistematização dos encontros de formação. Os pressupostos estabelecidos em cada um desses documentos sugerem novas formas de se concretizar a Educação Física na Educação Infantil, e uma análise mais detalhada, empreendida por Medeiros e Vieira (2007), mostra que é possível encontrar neles eixos que podem ser caracterizados como de constatação, questionamento e crítica, e outros mais de proposição, ruptura e desafio.

Diante disso, é possível afirmar que vêm ocorrendo significativos avanços nas discussões e nas formas de atuação das professoras de Educação Física na Educação Infantil. Porém, se por um lado estamos percorrendo um caminho de avanços, nos aproximando cada vez mais dos estudos da infância e da Educação Infantil como um todo, por outro lado, parece que ainda continuamos buscando nossa “identidade”, nem sempre conseguindo justificar os aspectos que legitimam pedagogicamente nossa presença na Educação Infantil. Ou seja, vêm se estabelecendo atuações diferenciadas na Educação Infantil, mas essas mesmas atuações têm gerado novos e diferentes questionamentos.

Entre esses questionamentos, o que motivou a realização dessa pesquisa, foi à presença da Educação Física nos grupos de bebês. Mesmo conscientes de que não é possível ver a criança somente sob o ponto de vista etário, não podemos desconsiderar que as crianças pequenas possuem uma especificidade que requer um olhar diferenciado, uma forma singular de compreender suas interações, suas linguagens, seu movimento. Pois, como também é enfatizado por Castro (2011, p.46): “Os bebês, mesmo pertencentes à categoria geracional infância, se diferem como uma categoria específica, exigindo que as ações pedagógicas sejam pensadas de modo diferenciado, visando atender suas peculiaridades”.

A respeito da importância de considerar as especificidades que constituem as crianças e a infância, Buss-Simão (2007) também observa que,

Para que seja possível realmente reconhecer as crianças e a infância como um mundo particular, é preciso definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas infâncias e nas crianças, em suas diferentes idades e contextos culturais, sociais, étnicos, geracionais, econômicos e geográficos a

partir dos quais elas se constituem. É fundamental identificar e considerar essas diferenças e particularidades para poder selecionar projetos de intervenção educativa que considerem os conhecimentos levantados, visando respeitar efetivamente as crianças como sujeitos de direitos também no âmbito educacional (BUSS-SIMÃO, 2007, p. 6).

Em nossa prática pedagógica junto à Educação Infantil na RMEF, bem como nas discussões coletivas advindas dos processos de formação⁵, também sentíamos a necessidade de aproximação com os estudos voltados a essas crianças. Como professora de Educação Física, na Educação Infantil da RMEF desde 2008, o ano de 2013 foi o primeiro em que atuei com bebês. Observava os bebês nas creches, interagia com eles, mas sem conseguir visualizar possibilidades da Educação Física de fato contribuir para a educação de crianças tão pequenas.

Porém, em 2013, consciente da responsabilidade de atuar com todos os grupos na Educação Infantil, senti que era o momento de estar também com os bebês. Esse encontro iniciou permeado por inúmeras angústias e incertezas, e recorri à prática de constante observação, sensibilização e estudo. Movida pelas incertezas, fui pesquisando, perguntando, estudando, experimentando, observando as crianças, refletindo, estudando de novo, experimentando de novo.

Tendo, porém, o tempo todo, a certeza de que isso não era o suficiente. A literatura estudada, as trocas no grupo de formação, as trocas com as demais professoras dos bebês, as observações e descobertas junto ao grupo não eram suficientes. A respeito da literatura, tinha grande dificuldade em encontrar referências aos bebês

⁵A formação continuada da RMEF e o GEIEFEI (Grupo de Estudos Independente em Educação Física na Educação Infantil) são espaços de trocas, de reflexões, onde é possível as professoras ampliar as discussões que emergem da Educação Física na Educação Infantil. A formação acontece uma vez por mês, às terças feiras pela manhã, com um professor formador convidado pelo DEI (Departamento de Educação Infantil). O GEIEFEI existe desde 2004 e foi criado em uma época em que as formações foram diminuídas, e as professoras sentiram necessidade de organizar um grupo de estudo para discussões e trocas de experiências inerentes à sua prática. Os encontros são mensais, em terças feiras alternadas com a formação da DEI.

que não se limitasse aos aspectos de desenvolvimento motor, especialmente na área de Educação Física.

Nas discussões advindas dos encontros de formação, as questões referentes às crianças menores, de 0 a 3 anos⁶, eram sempre colocadas na pauta dos encontros, em função da necessidade, levantada pelas professoras, de ampliar a discussão sobre esse grupo de crianças, dada a dificuldade que sentiam em sua prática pedagógica. Apesar disso, somente a partir do ano de 2014 é que a formação continuada conseguiu estabelecer reflexões mais próximas às crianças menores de 3 anos, incluindo os bebês.

Assim, o incômodo e a incerteza, foram dando lugar à ação, ação de que era preciso urgentemente buscar elementos para que a Educação Física se aproximasse de forma mais efetiva dos bebês. Paralelo à constatação dessas dificuldades individuais e coletivas em relação à prática pedagógica da Educação Física para os bebês, surge o interesse em continuar os estudos para além da formação continuada. Nas leituras realizadas, durante o processo de pesquisa sobre os bebês, verifiquei que a área da Educação vinha realizando estudos sobre essas crianças, trazendo elementos que, além de outros fatores, vinham procurando desvelar as potencialidades dos bebês, suas relações sociais, formas de comunicação e interações com o ambiente da creche. Vislumbrei, assim, uma possibilidade de, para além da formação continuada, me aproximar desses estudos e trazer a Educação Física também para o debate, elaborando o projeto de pesquisa voltado para a temática dos bebês.

De fato, na área da Educação podemos identificar uma preocupação cada vez maior em compreender a especificidade das crianças pequeninas. Entre os estudos mais recentes podemos citar: a dissertação de Castro (2011) sobre a constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês, de Schmitt (2008, 2014) e Coutinho (2010) sobre as relações sociais das crianças pequenas, as de Dagnoni (2012), Duarte (2011) e Tristão (2004) sobre a especificidade da docência com bebês, e a de Guimarães (2008) sobre as relações de cuidado e a potência dos bebês.

Schmitt (2008), em sua pesquisa de mestrado, fez um levantamento das pesquisas realizadas nos últimos anos sobre as crianças na Educação Infantil, argumentando que a maioria delas se referia às crianças com mais de 4 anos, comprovando uma carência

⁶ Aqui nos referimos a 0 a 3, por ser essa a diferenciação que era utilizada pelas professoras e formadores nos cursos de formação continuada na RMEF.

significativa de estudos que investigassem as crianças entre 0 e 3 anos de idade, e ainda mais os que envolvessem os bebês. Porém, já em 2014, em sua tese de doutorado, a mesma autora (SCHMITT, 2014), observa que já não é mais possível afirmar que não existem trabalhos voltados para os bebês na área da Educação, pois o aumento dos últimos anos tem sido considerável. Ainda no mesmo ano, Gonçalves (2014) ao realizar um levantamento da produção sobre as crianças de 0 a 3 anos, entre os anos de 2008 e 2011, também identifica um grande aumento dos estudos sobre bebês no campo da Educação.

Por outro lado, essa preocupação dos estudiosos da área de Educação em voltar o olhar para os bebês e suas relações nos contextos coletivos de educação, parece não ter alcançado ainda, com a mesma proporção, a área da Educação Física. A partir de pesquisa realizada no banco de dados da CAPES e periódicos da área da Educação Física nos últimos 10 anos⁷, percebemos trabalhos significativos, referentes à compreensão da infância e do corpo, a inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil, a formação desses professores, e diferentes abordagens metodológicas que buscam dar organicidade à Educação Física na Educação Infantil. Porém, tais estudos, na maioria das vezes, tratam a Educação Infantil de forma mais generalizada, não se referindo às especificidades das crianças menores.

Apesar dessa lacuna, que ainda permanece, nos estudos voltados para os bebês na área da Educação Física, nas instituições de Educação Infantil as ações e intervenções não deixam de acontecer e requerem respostas mais urgentes. As professoras que atuam na Educação Física na Educação Infantil, há anos vêm desenvolvendo práticas pedagógicas, mediante a observação contínua e sistemática de suas ações, baseadas em suas experiências, em seu contato diário com essas crianças, vivenciando seus comportamentos, suas necessidades, seus desejos, as inter-relações, os conflitos, componentes reais que os cursos de graduação e formação nem sempre dão conta de refletir. Coutinho (2012) reforça que a estruturação de experiências pedagógicas que, de fato, alterem, toquem e transformem a vida das crianças, passa por duas dimensões: uma delas é a experiência acadêmica, formação e compreensão das professoras do que seja sua área de atuação, outra é a experiência vivida na relação, interação com as crianças.

Esses saberes construídos pelas professoras, a partir de sua prática pedagógica junto às crianças, são chamados por Tardif (2014, p. 48), de “Saberes experienciais” ou “Um conjunto de saberes atualizados,

⁷ Os dados dessas pesquisas se encontram expressos no capítulo II.

adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm da instituição de formação, nem dos currículos”. O autor indica também, que os saberes experienciais não são como os demais, mas uma junção dos demais, que são traduzidos, submetidos às certezas que se constroem a partir da prática e da experiência. Saberes esses que poderiam deixar de ser apenas *saberes individuais*, construídos pelos professores⁸ em sua prática, e se tornar *saberes coletivos*, a partir do momento em que eles possam ser refletidos e socializados e, dessa forma, contribuir para a formação de futuros professores, bem como ampliar as possibilidades de formação dos professores que já atuam na Educação Física na Educação Infantil.

Diante disso, questionamos e definimos como **problema de pesquisa**: Quais práticas pedagógicas têm norteado a atuação das professoras de Educação Física com os bebês, nas creches da Rede Municipal de Ensino Florianópolis? Por práticas pedagógicas nos referimos às formas de intervenção, a maneira como olham e vêem os bebês, como organizam o tempo, o espaço, a rotina junto aos bebês, as interações estabelecidas com os demais profissionais que atuam com essas crianças, os processos de formação que as auxiliam na constituição dessas práticas.

Em torno dessa problemática, outras inquietações também nos mobilizaram nessa pesquisa, como: Qual a articulação que a Educação Física vem realizando com a Educação Infantil, na compreensão da criança em suas múltiplas dimensões corporal, afetiva, social e cultural? A presença de professoras de Educação Física nos grupos de bebês conduz necessariamente à fragmentação das experiências, ou se tem constituído relações pedagógicas que superem essa fragmentação?

Dessa forma, a pesquisa justificou-se pela necessidade de compreender as configurações da Educação Física na Educação Infantil, com ênfase nos grupos de bebês, configurações essas que têm suscitado novas formas de ver, pensar e refletir sobre nosso papel enquanto professoras e, com isso, também dar voz e vez aos docentes, em uma tentativa de valorizar suas vivências/experiências, “produzir presença” (SANTOS, 1995), e contribuir para a continuidade dos debates e da produção de conhecimento acerca da especificidade dos bebês.

Recorremos novamente a Tardif (2014), para auxiliar na justificativa da escolha em ouvir as professoras e contextualizar suas práticas,

⁸ Utilizou-se “professor” no sentido genérico, por ser a expressão utilizada por Tardif (2014).

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como, os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer, também, que a pesquisa sobre o ensino deve se basear em um diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 230).

Considerando a problemática desta pesquisa, o **Objetivo Geral** da mesma foi evidenciar e analisar as práticas pedagógicas das professoras de Educação Física que atuam com bebês nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para alcançar tal objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como as professoras organizam o tempo, a rotina, o espaço, nos momentos da Educação Física, levando em consideração as especificidades dos bebês;
- Analisar como, na prática pedagógica das professoras, a forma como os bebês se comunicam, se expressam, interagem com seus pares, com seu corpo e com os elementos culturais, contornam a docência da Educação Física;
- Evidenciar as possibilidades de trabalho compartilhado entre as professoras de Educação Física e as professoras dos bebês e os demais profissionais da instituição;
- Compreender o processo de formação inicial e continuada das professoras de Educação Física e suas contribuições na atuação com bebês.

Importa salientar também a utilização de alguns termos durante o processo de pesquisa e escrita do texto. Em primeiro lugar, a opção pelo uso da palavra *bebê*. O termo *bebê* ou *criança pequena* poderia se referir a crianças de 0 a 3 anos, apesar de, na literatura, essa definição aparecer de forma diversa. Gottlieb (2009) demonstra que, do ponto de vista antropológico, não há como definir um bebê, ou o início ou término de cada etapa da infância, somente considerando o fator etário ou as etapas

de desenvolvimento, porque elas variam de acordo com a cultura onde cada criança está inserida. Barbosa (2010) considera como bebê a criança a partir do seu nascimento até os 18 meses e que, a partir disso, ela poderia ser chamada de criança pequena ou pequenininha.

Schmitt (2014) identifica, no campo empírico de sua pesquisa, uma diferença na forma como os adultos organizam suas ações nos grupos I e nos grupos II⁹. O grupo I, denominado pela autora como bebês, não se inseria na lógica de organização da instituição voltada para as demais crianças, como horários rígidos para sono, higiene e alimentação. Ao contrário, o grupo II já participava dessa organização de forma mais recorrente. Em função disso, a autora optou por identificar como *bebês* as crianças do grupo I e por *crianças pequenas* as crianças do grupo II.

No caso específico da nossa pesquisa, partimos, como Schmitt (2014), do lugar em que a pesquisa foi realizada, o contexto das instituições de Educação Infantil na RMEF. Dessa forma, ao utilizarmos o termo *bebê*, estamos nos referindo às crianças do *Grupo I ou berçário*, que nas creches e NEIs da RMEF se caracterizam por crianças a partir de 4 meses, até a saída destas do Grupo I/berçário e entrada no Grupo II.

Em segundo lugar, a opção pelo uso do termo *professora* (no feminino), ao invés de *professor* (no masculino ou no sentido genérico). Essa opção se tornou uma tarefa difícil, pois, ao mesmo tempo em que a empiria nos apresentou um quadro muito maior de professoras, inclusive com todas as participantes da segunda etapa da pesquisa sendo mulheres¹⁰, entrávamos em conflito com os referenciais teóricos que se utilizavam também do termo *professor*. Nesse sentido, optamos na nossa pesquisa por utilizar o termo no feminino, respeitando assim a empiria, onde prevaleceu a presença de professoras, tanto de Educação Física como demais professoras¹¹. E, por outro lado, mantivemos o termo utilizado pelos autores nas citações ou referências destes: *professora* quando se referiam ao feminino e *professor* se a referência era realizada

⁹ A pesquisa da autora foi realizada no contexto de uma creche e envolveu dois grupos de crianças, o grupo I e o grupo II.

¹⁰ Na primeira etapa da pesquisa, dos 32 participantes, 84% eram mulheres e apenas 16% homens. A segunda etapa, apesar dos professores (homens) também terem sido contatados, contou com a presença apenas de professoras (mulheres).

¹¹ Considerando que a grande maioria das profissionais na docência na Educação Infantil também são mulheres.

a masculino ou no sentido genérico da palavra, que poderia indicar os dois sexos.

Durante todo o processo de escrita, buscamos o diálogo entre autores da área da Educação Física que têm se ocupado em abordá-la a partir da Educação Infantil, com a Pedagogia e a Sociologia da Infância, procurando, nesse trabalho, dar ênfase às produções mais contemporâneas, que têm se ocupado em estudar os aspectos referentes aos bebês no contexto das instituições de Educação Infantil.

Para a organização da escrita, dividimos o texto em 05 (cinco) capítulos. Inicialmente procuramos contextualizar as questões que permeiam nosso objeto de estudo. No Capítulo II, *Primeiras aproximações com a temática da pesquisa*, fizemos um mapeamento da produção acerca dos bebês e o lugar que ocupam nos estudos da área da Educação Física e da Educação de maneira geral. Ainda no mesmo capítulo, consideramos importante refletir sobre os caminhos que a Educação Física vem seguindo como área de conhecimento na Educação Infantil. Um caminho carregado de incertezas e contradições, mas também de rupturas e avanços. Em um terceiro momento, nosso referencial se volta à infância, suas concepções, e formas de ser vista e tratada aos olhos de diferentes áreas de conhecimento. Os bebês são trazidos como um grupo que faz parte da categoria geracional infância, mas que se diferencia por suas especificidades. Especificidades essas que receberam um olhar recente, mas em constante crescimento na área da Educação, e auxiliam a compreender melhor a forma como os bebês interagem, se desenvolvem, estabelecem relações, se comunicam, tendo o corpo como determinante em suas ações.

No capítulo III, *Caminhos Metodológicos*, apresentamos os caminhos metodológicos escolhidos e traçados para o alcance dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Buscamos narrar todo o processo de pesquisa, durante as duas incursões em campo: questionários e Evento campo/Grupo Focal até a definição das categorias de análise.

No capítulo IV, *A Educação Física na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e os professores e professoras que atuam com bebês*, contextualizamos nosso campo de pesquisa a partir da trajetória da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trajetória essa que não poderia ser contada sem contextualizar também o papel que as formações e o GEIEFEI tiveram nesse processo. Os participantes da pesquisa, que atuam com os bebês nas creches da RMEF, foram identificados a partir de algumas características gerais como sexo, idade,

formação, tempo de atuação, motivos de escolha em atuar com os bebês etc.

No último capítulo (V), *A Educação Física com bebês da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, realizamos a análise das categorias provenientes do campo. Trazemos os contornos da prática pedagógica da Educação Física nos grupos de bebês, a partir do envolvimento da Educação Física nos diferentes momentos que compõem o cotidiano dos bebês na creche, do tempo da atividade *versus* tempo do bebê, e do olhar do adulto para o bebê, percebendo-o como indicador das ações. A docência compartilhada foi abordada como uma possibilidade de trabalho coletivo da Educação Física junto aos demais profissionais que atuam com os bebês na creche, buscando trazer elementos que contribuem para que ela se efetive, e outros que a tensionem. E, para finalizar, fizemos um exercício, a partir das orientações das professoras, de refletir sobre algumas possibilidades que delimitam a/s especificidade/s da Educação Física com bebês, bem como as mudanças ou formas de ser que as professoras também percebem em si, ao atuarem com esse grupo de crianças. Nesse processo, foi possível levantar elementos de superação, mas também entraves que ainda precisam ser superados entre as áreas de Educação Física e Educação Infantil.

2. CAPÍTULO II: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

2.1 AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMPO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Iniciamos esse capítulo trazendo algumas considerações a respeito da pesquisa em Educação e Educação Infantil e o lugar que a Educação Física vem ocupando, enquanto área de conhecimento também inserida na educação das crianças pequenas.

A pesquisa em Educação no Brasil passou por diferentes convergências temáticas e metodológicas, com enfoques que vêm acompanhando as condições sociais, culturais e de desenvolvimento da sociedade brasileira. Mas, foi com a expansão do ensino superior, e o aumento considerável dos cursos de Pós-Graduação, mestrado e doutorado, que se ampliaram também as temáticas e o aprimoramento metodológico das pesquisas. Dessa forma, os estudos, que entre as décadas de 60-70 buscavam centrar-se em variáveis de contexto ou no impacto sobre o produto, deram lugar, a partir dos anos 80, às investigações sobre os processos. As abordagens mais técnicas, com experimentações controladas e métodos quantitativos, foram dando lugar às abordagens mais críticas e análises qualitativas. As orientações teóricas, antes quase exclusivamente voltadas à Psicologia e à Sociologia, voltam-se também para a Antropologia, a Linguística, a História, a Filosofia, partindo da ideia de que, para a compreensão dos diversos fatores que cercam a realidade educacional, é preciso se apoiar em enfoques multi/inter/transdisciplinares (ANDRÉ, 2001).

Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento de instrumentos metodológicos disponíveis e dos parâmetros para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas de conhecimento, com diferentes bagagens de experiências e diferentes graus de inserção na prática profissional (ANDRÉ, 2001, p. 54).

É nesse diálogo com diferentes áreas de conhecimento, que a Educação Infantil vem procurando desenvolver suas pesquisas. A produção de pesquisa na área de Educação Infantil também foi

incentivada pelo aumento dos cursos de Pós-Graduação, ao lado das revistas científicas que possibilitaram a vinculação e divulgação dos trabalhos produzidos. Ganhou força também, com a criação, em 1981, do Grupo de Trabalho Temático sobre Educação Infantil (GT7), na Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED), se tornando um importante espaço de encontro de pesquisadores para discutir as questões referentes à área (ROCHA, 1999).

No campo da Educação Infantil nos últimos 30 anos, têm se consolidado investigações com atenção ao conjunto das determinações que compõe a criança, sejam elas no espaço escolar, ou nos outros espaços que a constituem. Essa preocupação vem exigindo, por parte dos pesquisadores, o diálogo com diferentes áreas de conhecimento, para que seja possível compreender o processo educativo em suas múltiplas relações: físicas, culturais e sociais (ROCHA, 2011). Da mesma forma, a pesquisa na Educação Infantil tem se voltado gradualmente para a valorização das culturas e das experiências infantis, trazendo as crianças para o centro das discussões no âmbito educacional.

Conhecer as crianças implica desdobramentos na prática pedagógica, que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, pode permitir um redirecionamento crítico das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. Direcionar as atenções de pesquisa para esses objetivos foi gradualmente favorecendo um reconhecimento da relação educativa como um encontro entre adultos e a alteridade da infância, exigindo dos pesquisadores uma educação do olhar, que tem como consequência a compreensão dessa relação como uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nos espaços coletivos de educação (ROCHA, 2011, p. 375).

Em relação às pesquisas com as crianças pequenas e, em especial, com os bebês, como já evidenciamos na introdução desse texto, Schmitt (2008) constatou um aumento crescente, não somente na área da educação, mas também em outros campos de conhecimento. Em levantamento posterior (2014), a mesma autora identificou um aumento de significativos 671,42% das pesquisas que se referem às relações educativas com crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil,

demonstrando uma crescente visibilidade também em torno dessas crianças.

Gonçalves (2014), também identificou, em sua pesquisa de mestrado, o aumento da produção acerca dos bebês nos últimos anos¹². Porém, no processo de levantamento da produção acerca das crianças de 0 a 3 anos, Gonçalves (2014) observa que, no caso dos bebês, as pesquisas que predominam ainda são as que buscam estudar o desenvolvimento infantil a partir da contribuição da Psicologia. Levantando a necessidade de mais estudos que tomem como objeto a prática pedagógica e as relações estabelecidas no contexto das instituições de Educação Infantil.

As pesquisas em Educação Física na Educação Infantil são relativamente recentes se considerarmos os outros campos de conhecimento da área. Essas pesquisas vêm trilhando caminhos semelhantes aos da Educação Infantil e aos da Educação de maneira geral, também alavancadas pela difusão dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Em relação à produção sobre a Educação Física Infantil, Picceli (2002), ao realizar uma pesquisa sobre essa produção nas dissertações e teses, nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil, identifica que no período correspondente à sua pesquisa (1979-2000), das 1.188 teses e dissertações defendidas, apenas 31 versaram sobre o tema da Educação Infantil, demonstrando naquele período, pouca visibilidade na área da Educação Física.

Nos objetivos do trabalho, expressos pela autora, estava o de identificar as concepções de infância e Educação Infantil, contidas nos textos das teses e dissertações, bem como, temáticas dominantes e objetivos priorizados pelos autores. Em relação ao primeiro objetivo, prevalece a concepção da infância e da Educação Infantil como um período preparatório para a vida adulta. A infância como uma etapa onde as crianças devem adquirir competências e habilidades, e a Educação Infantil não tendo um fim em si mesmo. Constata ainda que a maioria das pesquisas estuda as crianças de forma descontextualizada, sem tematizar os diferentes fatores que cercam a Infância e a Educação Infantil (PICCELI, 2002).

¹² A pesquisa de Gonçalves (2014) se concentrou entre os anos de 2008 e 2011, sendo as dissertações e teses selecionadas a partir de grupos e linhas de pesquisa na área da Educação em diferentes universidades do Brasil.

Em relação às temáticas, as mais abordadas nas dissertações e teses pesquisadas, referem-se à área pedagógica¹³, com interesses diversos sobre o desenvolvimento motor, consciência corporal, conteúdos curriculares. Os objetivos expressam interesses dos autores por questões pontuais, como: desenvolvimento, currículo, educação do movimento, entre outros, não sendo evidenciadas, nos objetivos, perspectivas mais críticas voltadas para questões de ordem sócio-econômico-políticas.

É importante salientar que a pesquisa de Picceli (2002), não contemplou apenas os cursos de Mestrado e Doutorado com enfoques na área pedagógica, mas também os de Ciências do Movimento Humano e que, mesmo os cursos de Pós-Graduação em Educação Física são divididos por linhas de pesquisa com outros enfoques, como a Fisiologia ou Atividade Física e Saúde, além da Pedagógica.

Pinheiro e Silva (2001-2002) ressaltam que, no contexto de abertura política da década de 80, a Educação Física começou a passar por mudanças significativas, sendo repensada como prática social e área de conhecimento. Observam a importância que a fundação do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) também teve nesse processo¹⁴. Embora inicialmente com a maior parte dos trabalhos voltados para a área de fisiologia do exercício e treinamento, com vistas à valorização do fenômeno esportivo, iniciou-se também a aproximação com as demais áreas de conhecimento, e com as ciências humanas, emergindo uma Educação Física de caráter mais crítico.

Em relação às pesquisas vinculadas à Educação Infantil, Pinheiro e Silva (2001-2002), em artigo sobre as interfaces da Educação Física com a Educação Infantil, se apoiam na pesquisa realizada por uma das autoras (SILVA, 2001), sobre a introdução da Educação Física na Educação Infantil, no período de 1979 a 1997. A autora identificou, nos trabalhos encontrados, que apenas 3,1 % versavam sobre a Educação Infantil. Em relação às temáticas identificadas por Silva (2001),

¹³ Piccelli (2002), procedeu a uma classificação dos trabalhos por área, ficando os trabalhos selecionados distribuídos nas seguintes áreas: Biológica, Pedagógica, Psicológica, Sócio-histórico-filosófica, Treinamento físico-esportivo.

¹⁴ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica nacional que objetiva congrega os pesquisadores e demais profissionais da área para debater a Educação Física. Junto a ele ocorre a circulação da revista científica da área no Brasil, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), organizada e coordenada pelo próprio CBCE (PINHEIRO; SILVA, 2001-2002).

percebe-se uma pulverização de interesses que não apontam para a construção de uma organicidade entre Educação Física e Educação Infantil.

Inicialmente, Pinheiro e Silva (2001-2002), identificam uma proximidade da Educação Física com a Educação Infantil nas produções dos campos da psicomotricidade, do desenvolvimento motor e da ludicidade, mantendo uma persistência do entendimento reducionista dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Porém, identificam, a partir de 1996, um crescimento de dissertações e teses mais articuladas à Educação Infantil, apontando que “[...] as temáticas de pesquisa são ampliadas para o campo do desenvolvimento infantil com perspectivas mais críticas, como a sócio histórica e a ecologia do desenvolvimento humano” (PINHEIRO; SILVA, 2001-2002, p. 52).

Pinheiro e Silva (2001-2002), também destacam a importância do ingresso de alguns pesquisadores da área da Educação Física em cursos de Pós-Graduação em Educação, possibilitando a ampliação da visão de alguns aspectos como corpo, movimento, homem, entre outros, estreitando diálogos com outras áreas de conhecimento e, assim, se aproximando dos estudos e pesquisas da Educação Infantil. Essa aproximação irá, aos poucos, conferir organicidade aos debates que a área da Educação Física procura trazer sobre a infância, e reflexões a partir de sua problemática central, o movimentar-se humano e suas objetivações culturais.

Em relação à inserção da Educação Física na Educação Infantil as autoras também ressaltam:

Pensamos ser possível vislumbrar a participação crítica dessa disciplina na constituição de uma pedagogia da educação infantil (Rocha, 1999), o que ajudaria a refletir as demandas dessa área e construir propostas de intervenção que não esqueçam o cuidar e o educar como princípios. Até porque, mesmo que se pense em outra divisão disciplinar dentro da Educação Física, que resultaria numa espécie de Educação Física Infantil, tal área deverá estar disposta a colaborar para a consolidação da educação infantil como um campo de conhecimentos que, para existir, necessariamente se cruza com outros campos do saber (PINHEIRO; SILVA, 2001-2002, p.55).

Considera-se, dessa forma, que a aproximação da Educação Física com as diferentes áreas de conhecimento tem ampliado o debate, procurando compreender os aspectos inerentes à Educação Infantil para além de um saber específico que a Educação Física procurava manter em seu interior. Porém, essa aproximação ainda não se configura de forma linear, na medida em que observamos, no levantamento da produção, que as temáticas ainda se mantêm *plurais*, com diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Assim, ao mesmo tempo em que se percebe um aumento de abordagens mais críticas em relação à infância e à prática pedagógica da Educação Física, também se identifica a presença ainda constante da Educação Física na Educação Infantil como possibilidade de preparação para as habilidades físicas futuras, ou o movimento como instrumento para auxiliar a criança na realização de outras tarefas mais “cognitivas”.

2.1.1 As pesquisas na área de Educação Física e os bebês

A partir dessas considerações iniciais a respeito da produção bibliográfica da Educação Física na Educação Infantil, torna-se necessário identificar o lugar dos bebês nessas pesquisas. Procuramos fazer um levantamento das produções e trabalhos que se ocupassem em trazer a Educação Física e a prática pedagógica com os bebês, mas essa busca permitiu também identificar as produções na área da Educação Física Infantil. Nosso recorte temporal foi realizado a partir dos estudos realizados nos últimos **dez anos (2004 a 2013)** em virtude de considerarmos ser esse um período de maior produção da área referente à Educação Infantil. Consideramos relevante trazer para o corpo desse trabalho os caminhos realizados nessa busca pelas produções, pois eles, de certa forma, auxiliam na compreensão do porque foram feitas determinadas escolhas.

Fizemos o mapeamento das produções, incluindo e retirando palavras chaves, para, a partir dos elementos encontrados, ir traçando um panorama das pesquisas acerca dos bebês. Dificuldade percebida já no início, por termos encontrado poucas referências a essa temática na área de Educação Física. Assim, ampliamos nossa pesquisa para a Educação Física na Educação Infantil, buscando identificar, dentre as produções, o que vem sendo pesquisado na área de Educação Física Infantil, considerando que algumas questões que permeiam as práticas pedagógicas com os bebês, também poderiam ser evidenciadas nas pesquisas mais gerais da área. Da mesma forma, considerando que a área da Educação possui uma produção, ainda recente, mas crescente, no

que se refere aos bebês, direcionamos também nosso olhar para essas produções.

Para tanto, selecionamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que agrupa a produção científica brasileira em uma base de dados eletrônica, como foco de pesquisa inicial. Para esse processo, definimos algumas palavras/expressões-chaves que compreendessem a temática principal dessa investigação: *Educação Física e Bebês*, *Educação Física, Prática pedagógica e Bebês*, *Educação Física e Educação Infantil*. Posteriormente, recorreremos também a cinco periódicos da área de Educação Física na busca por trabalhos relacionados à *Educação Física - bebês e/ou Educação Física - Educação Infantil* e aos anais da ANPED, no GT7, na busca por trabalhos relacionados à *prática pedagógica e bebês*.

Consideramos importante esclarecer que, ao optarmos pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pelos anais da ANPED e pelos periódicos da área de Educação Física, estamos mapeando uma pequena parcela do que vem sendo produzido e, ao fazermos essa escolha, acabamos inevitavelmente excluindo outras revistas e publicações. Essa pesquisa foi importante para nossas reflexões iniciais, mas não sendo o objetivo principal de esse trabalho fazer um levantamento da produção, não foi possível ampliar a pesquisa, sendo necessário então limitar nosso campo de análise. Da mesma forma, consideramos que a temática *Educação Física na Educação Infantil e os bebês* se cruza com diferentes perspectivas teórico-metodológicas e áreas (Educação, Ciências do Movimento Humano, Ciências da Motricidade, etc.), tendo suas produções vinculadas a diferentes núcleos de publicação.

Assim, conscientes dessas limitações, estabelecemos um recorte, que se traduz aqui em uma pequena parcela do que poderíamos encontrar, caso ampliássemos a pesquisa. Por exemplo, encontramos trabalhos de dissertação e artigos relacionados à temática, em bancos de dados que não estavam incluídos na pesquisa inicial. Isso também permitiu perceber a quantidade irrisória de pesquisas realizadas que acabam sendo publicadas nos bancos de dados e periódicos, e que representam uma parcela muito pequena de tudo o que se produz. Em função disso, optamos por incluir na análise, também parte do material encontrado para além dos bancos de dados que elegemos inicialmente como fontes de pesquisa. Assim como, no próprio processo de escrita desse trabalho, inclusive em momentos de finalização do mesmo, nos deparávamos com outras dissertações e artigos que poderiam também vir a contribuir nesse levantamento. Mas, sendo qualquer processo de

pesquisa inserido em um tempo definido, esse tempo delimita também o recorte que fizemos.

No Quadro 1 apresentamos o total das pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES de acordo com os descritores selecionados¹⁵.

Quadro 1: Produção científica sobre bebês e Educação Física na Educação Infantil no banco de dados da CAPES (2004-2013)

COMBINAÇÃO DE DESCRITORES	PERÍODO DE TEMPO	ÁREA/LINHA DE CONHECIMENTO	NÍVEL	QUANTIDADE
<i>Educação Física e bebês</i>	2004a 2013	EDUCAÇÃO FÍSICA	Mestrado	3
			Doutorado	1
		CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	Mestrado	3
			Doutorado	2
		CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	Mestrado	4
Doutorado	1			
<i>Educação Física, Prática Pedagógica e bebês</i>	2004 a 2013	EDUCAÇÃO FÍSICA	Mestrado	1*
			Doutorado	-
<i>Educação Física e Educação Infantil</i>	2004 a 2013	EDUCAÇÃO FÍSICA	Mestrado	23
			Doutorado	-
		EDUCAÇÃO	Mestrado	17
			Doutorado	3
Total de trabalhos encontrados na primeira etapa da pesquisa no banco de dados da CAPES				58

* Pesquisa aparece também nos descritores *Educação Física e bebês*, por isso foi colocada no quadro, mas não incluída na soma do total de pesquisas.

Fonte: da Autora

Dos 58 trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, selecionados inicialmente pelos descritores, procuramos, a partir da leitura atenta dos resumos e, em muitos casos, da íntegra do trabalho, referências aos bebês. Nesse processo, o objetivo foi identificar principalmente a temática da pesquisa, nos atendo para o fato de que tenha sido feita em instituições de Educação Infantil (no caso das pesquisas não serem da área pedagógica). As análises, procurando identificar metodologias ou concepções teóricas utilizadas pelos autores das pesquisas, se detiveram mais nos trabalhos onde identificamos a presença dos bebês. Optamos por fazer considerações em separado do material encontrado a partir de cada um dos descritores apresentados no quadro acima e, posteriormente, trazemos também as pesquisas

¹⁵ Os dados sobre cada pesquisa se encontram no Apêndice A.

encontradas nos periódicos da área de Educação Física e nos anais da ANPEd.

2.1.2. Pesquisa no Banco de Dados da CAPES: Educação Física – bebês

No primeiro momento, no levantamento do banco de dados da CAPES, utilizamos como palavras chaves: *Educação Física e bebês*. Esse primeiro recorte nos mostrou 14 trabalhos de mestrado e doutorado, desenvolvidos em diferentes áreas da Educação Física sendo: Educação Física (4) Ciências da Motricidade (5) Ciências do Movimento Humano (5).

Na leitura dos títulos e resumos identificamos que a maioria desses trabalhos objetivava o estudo do desenvolvimento motor dos bebês ou de crianças até 03 anos com enfoque nos aspectos de desenvolvimento, crescimento e maturação biológica. Nesta primeira etapa da pesquisa, após a leitura de todos os trabalhos, selecionamos 03 (três) que, mesmo não se referindo especificamente à prática pedagógica, foram os únicos, dentre os encontrados, que se referiam aos bebês no contexto das instituições de Educação Infantil (Quadro 2).

Quadro 2: Trabalhos selecionados a partir dos descritores Educação Física e Bebês

Título	Autor	Ano	INSTITUIÇÃO
O brincar do bebê e a constituição do sujeito	OLIVEIRA, Danielle Menezes de	2012	Mestrado em Educação Física - Universidade Federal da Paraíba
O desenvolvimento de bebês em creches: Um olhar sobre diferentes contextos	SCHOBERT Lucila	2008	Mestrado em Ciências do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Intervenção motora: efeitos no comportamento do bebê no terceiro trimestre de vida, em creche de Porto Alegre	ALMEIDA, Carla Skilhan de	2004	Mestrado em Ciências do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: da Autora

Oliveira (2012), através de uma pesquisa etnográfica, buscou analisar o brincar do bebê e, com isso, também elucidar a prática pedagógica desenvolvida no contexto da Educação Infantil, especialmente nos berçários. Nas observações realizadas, a autora percebeu que, mesmo diante da precariedade de espaços disponíveis, a brincadeira é uma constante nas atitudes dos bebês, independente de estímulos externos. Verificou também a necessidade dos bebês em relação à manipulação e posse de objetos. Oliveira (2012)¹⁶, porém, não faz em seu trabalho menção à prática pedagógica da Educação Física, mas analisa os bebês no contexto mais amplo da Educação Infantil.

Schobert (2008), investigou a relação entre o desenvolvimento motor de bebês entre seis a dezoito meses que frequentavam creches, com as características ambientais das famílias, bem como as oportunidades de estimulação do comportamento motor no lar, e as características do contexto e cuidados oferecidos nas creches. Percebeu na relação entre contexto familiar e desempenho motor, que os bebês cujas famílias possuíam oportunidades de estimulação suficientes, apresentavam melhor desempenho motor. Da mesma forma, analisou aspectos referentes à creche como pública ou privada, o tempo que os bebês frequentam a creche, a relação “cuidador”/bebê e sua influência no desenvolvimento motor dos bebês. Identifica, a partir da pesquisa, que as necessidades essenciais dos bebês são atendidas, tanto pelas famílias como pela creche, mas levanta a importância de que sejam oportunizadas, de maneira mais efetiva, experiências, interações e práticas para o melhor desenvolvimento dos bebês.

Almeida (2004) verificou os efeitos de um programa de intervenção motora no comportamento do bebê no terceiro trimestre de vida em creches, fundamentado na tarefa de perseguição visual, na manipulação do brinquedo e no controle postural do bebê. Da mesma forma, procurou analisar os efeitos da intervenção motora na aprendizagem, por meio da evocação da memória do bebê ao final do programa proposto. Também identificou em sua pesquisa que as creches apresentam um cuidado maior com as questões de higiene e saúde do bebê do berçário, mas não existe uma preocupação com as exigências motoras de uma forma geral. A partir da sua pesquisa, sugere que programas de intervenções motoras conduzem a mudanças positivas no

¹⁶ Em um segundo momento, ao refazemos a pesquisa no banco de dados da CAPES, utilizando as palavras chaves: *Educação Física - prática pedagógica – bebês*, o trabalho de Oliveira (2012), também apareceu nessa combinação de descritores.

comportamento de bebês, assim como na aprendizagem da evocação da memória.

Esse levantamento inicial foi realizado no ano de 2013, mas, ao final de 2014, nos foi indicada uma pesquisa de dissertação de mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa dissertação não estava, até esse período (final de 2014), no banco de dados da CAPES, e tivemos acesso a ela através de e-mail enviado ao orientador e, posteriormente, à autora da dissertação. Mesmo não fazendo parte da primeira etapa da pesquisa, e não estando incluída no banco da CAPES, optamos por trazer esse trabalho para a análise porque, foi o que mais se aproximava do nosso objeto de estudo.

Na dissertação intitulada “Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES” de Rosa (2014), a autora buscou analisar as práticas produzidas pelas crianças dos grupos I e II, e do professor de Educação Física no momento das suas aulas, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos dos *Estudos com o Cotidiano*¹⁷, buscando compreender aspectos das práticas do professor e das crianças a partir do cotidiano onde elas aconteciam. O trabalho objetivou dar visibilidade ao protagonismo das crianças e sua produção cultural, tendo como principal referência a Sociologia da Infância, bem como discutir as possibilidades de atuação da Educação Física em grupos de crianças de seis meses a dois anos de idade.

No processo de contextualização da inserção da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória, realizado pela autora, identificamos pontos de tensão que não se diferem muito dos identificados na RMEF. Dentre esses aspectos, a inserção da Educação Física na Educação Infantil com vistas a atender interesses políticos, a falta de momentos coletivos para planejamento entre os professores de Educação Infantil e os professores de Educação Física, dificultando o diálogo entre as diferentes áreas, e, assim, o trabalho integrado, e o

¹⁷ A autora buscou referência em Certeau (1994) para compreender o cotidiano escolar. Para esse autor, “[...] o cotidiano é concebido como lugar de incessantes produções dos sujeitos que ali estão inseridos, que se relacionam com as estruturas de poder ativamente, subvertendo, intencionalmente ou não, a ordem estabelecida, a fim de afirmar os seus anseios e necessidades” (ROSA, 2014, p 13-14).

reconhecimento por parte dos professores de Educação Física de lacunas na formação inicial, referente ao trabalho com essa faixa etária.

Em relação às observações realizadas em sua pesquisa, Rosa (2014) identifica que as ações de cuidado como sono, higiene e alimentação perpassam quase todos os momentos das crianças na creche, e os percebeu como responsáveis por reduzir o tempo destinado à Educação Física. Aspecto que recebeu observações críticas da autora que considera que as ações de cuidado para com os bebês, limitam o tempo destinado às ações pedagógicas. Considera o cuidar e educar indissociáveis, mas, mesmo assim, propõe reorganizações na rotina, para que elas não se tornem enrijecidas, limitando o tempo das crianças para a realização de outras atividades. Observa ainda que a rotina intensa de cuidados com as crianças, que perpassava os momentos da Educação Física, não impediu que o professor, juntamente com as crianças, mostrasse possibilidades de trabalho que aliassem os objetivos pedagógicos planejados pelo professor às necessidades das crianças. No entanto, a preocupação com a diminuição do tempo das rotinas, expressa em vários momentos do texto, talvez demonstre que a autora não necessariamente considera a rotina de cuidados como parte do processo pedagógico.

Traz as ações das crianças, expressas corporalmente, como determinantes na definição de “currículos” para a Educação Física na Educação Infantil onde, através do olhar atento e sensível, as ações das crianças possam se configurar em pistas para as intervenções que, juntamente com os objetivos iniciais do professor, colocam a criança como protagonista nas ações educativas da Educação Infantil.

Nessa primeira etapa de pesquisa, podemos observar diferentes perspectivas na relação da Educação Física com os bebês. Os estudos da área da motricidade e do desenvolvimento humano, desenvolvidos por Schobert (2008) e Almeida (2004), não se referem à Educação Física enquanto prática pedagógica inserida na Educação Infantil, mas sim, buscam investigar o desenvolvimento dos bebês com base em processos e contextos de estimulação motora. Consideramos importante trazê-los para nosso levantamento, pois eles refletem uma lógica que permeou as práticas de Educação Física escolar durante muito tempo, e em alguns casos continua permeando, na medida em que propõe escalas de desenvolvimento ideal para cada criança, buscando enquadrar os bebês a determinados padrões de desenvolvimento. Os autores avançam nessa perspectiva, na medida em que apresentam a relação desse desenvolvimento com o contexto social e cultural da vida dos bebês e do nível/quantidade de estímulos que eles recebem. Levantam a

necessidade das creches possibilitarem mais experiências motoras aos bebês, mas não deixam muito claro como essas experiências podem ser realizadas sem se tornarem ações isoladas das demais relações, no contexto das instituições.

Já no trabalho de Rosa (2014), a Educação Física aparece como uma possibilidade pedagógica junto aos bebês, não se prendendo em modelos prontos de atuação, mas na possibilidade de construir uma prática, ou um currículo, como a autora define, tendo a observação e as experiências vivenciadas com as crianças como norte para o encaminhamento das ações.

2.1.3 Pesquisa no Banco de Dados da CAPES: Educação Física - Educação Infantil

Em posse dessas informações iniciais, e considerando a invisibilidade que verificamos nos trabalhos, no que se refere aos bebês no campo da Educação Física, ampliamos nossa pesquisa, mantendo as palavras chaves, *Educação Física* e *prática pedagógica*, mas substituindo a palavra *bebê* por *Educação Infantil*, com o intuito de verificar os estudos que vêm sendo realizados na área, e buscar possíveis relações com os bebês ou com as crianças menores de 3 anos.

Nessa etapa da pesquisa, encontramos 43 trabalhos¹⁸, apresentados no Quadro 3 abaixo, separados por Educação Física ou Educação, que se referem à área em que o mestrado ou doutorado foi realizado. Esse aspecto foi elucidado para demonstrar, também, a procura de profissionais da área de Educação Física por cursos de Pós Graduação em Educação.

Quadro 3: Temáticas da área de Educação Física e Educação Infantil a partir do banco de dados da CAPES (2004 - 2013)

Temáticas	Educação Física	Educação	Total
Propostas/metodologias/temas relativos à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil/ análise do currículo da Educação Física na Educação Infantil	10	8	18
Estudo e análises de temas relativos à criança pequena, como infância, brincar, brinquedo,	6	4	10

¹⁸ Os trabalhos estão expressos por título, autor, ano e universidade em que foram realizados, no apêndice A.

cultura infantil, tempo, lúdico, movimento, desenvolvimento motor, necessidades e expectativas das crianças, texto televisivo e cultura corporal, corpo, linguagem na educação infantil, relações de gênero			
Análise da inserção da Educação Física na Educação Infantil sob o ponto de vista dos professores dessa disciplinas e professores regentes das salas ou análise bibliográfica, buscando compreender e problematizar seu papel/função ou as concepções que orientam sua prática	5	3	8
Formação inicial e práticas de formação continuada dos professores de Educação Física da Educação Infantil	2	5	7
Total	23	20	43

Fonte: da Autora

A partir desse quadro fizemos uma breve análise dos trabalhos, inicialmente procurando referência aos bebês, mas também com o intuito de evidenciar os temas de interesse de cada pesquisador para que pudéssemos ter um pequeno panorama do que vem motivando os pesquisadores que se ocupam da Educação Física na Educação Infantil. Em nenhum dos trabalhos dessa etapa da pesquisa foi encontrada referência específica aos bebês ou às crianças de 0 a 3 anos. Por outro lado, optamos por manter esse levantamento no corpo do texto, por considerar que muitas das temáticas abordadas nestes trabalhos perpassam também a atuação com os bebês.

Percebe-se uma prevalência das temáticas com enfoques na busca por metodologias e propostas de atividades para a Educação Física na Educação Infantil, como dança, Lima (2009), Mello de Lima (2009), brinquedos ou jogos, Rezende (2005), Leitão (2006), Nóbrega (2004) e Leite (2010), ginástica artística, Nascimento (2010), aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, Flores, (2008), Vasconcelos (2009) e Gibertoni (2008), atividades rítmicas e linguagem corporal, Brait (2006), relação com a matemática, Martins (2009), com a Educação Ambiental, Rodrigues (2007), bem como a reflexão de elementos teórico-metodológicos que buscam contextualizar a Educação Física na Educação Infantil, Santos (2008), Filho (2011), Lima (2010) e Silva (2007). Essa temática evidencia o esforço dos pesquisadores no sentido de buscar estabelecer possibilidades de “conteúdos” e metodologias que, mesmo sem se diferenciar muito das perspectivas da

Educação Física no Ensino Fundamental, buscam contextualizá-las a partir da Educação Infantil.

Em seguida, percebemos nas temáticas um interesse na análise de temas relativos à criança pequena e que perpassam a Educação Física. Nesse aspecto, mais do que metodologias e possibilidades de atuação, os autores refletem sobre a criança e a infância, Costa (2011) e Neves (2011), tempo no brincar e se movimentar das crianças, Staviski (2010), brincadeira, Navarro (2009), cultura infantil, Tonietto (2009), desenvolvimento infantil, Brolo (2008) e Strijker (2007), texto televisivo, Costa (2007), corpo, movimento e linguagem, Freitas (2008), relações de gênero, Mariano (2010). Este aspecto demonstra também que a Educação Física, mesmo que ainda de forma não muito expressiva, tem procurado a compreensão da infância em suas diversas formas e manifestações, para além da questão motora.

Também identificamos em quatro trabalhos a análise dos processos de formação continuada e suas contribuições na atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil, Francelino (2010), Capistrano (2010), Piragibe (2006) e Wendhausen (2006) e aspectos referentes à formação inicial, Gomes (2012), Mota (2010) e Silva (2009). O que demonstra o interesse desses profissionais em buscar compreender a formação continuada como um caminho encontrado pelos professores para debate, diálogo, trocas e como uma forma de suprir uma lacuna deixada pela formação inicial. Formação inicial essa que é questionada principalmente por não contemplar, ou contemplar de forma escassa, na sua grade curricular, a educação das crianças na Educação Infantil e a infância.

Os estudos dos aspectos de inserção da Educação Física na Educação Infantil, e a construção de uma identidade docente, aparecem nos trabalhos de Moreira (2012), Gonzaga (2011), Rocha (2011), Freitas (2011) e Anjos (2009), e levantam conflitos nos ambientes educacionais, questionamentos sobre ter ou não um professor especialista. Assim como os estudos referentes à construção da identidade docente desses professores, identificados em Rodrigues (2012), Mattos (2012) e Correia (2004). A preocupação desses profissionais em estudar os aspectos que caracterizam a inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil, levanta pontos de tensão e alternativas de superação, buscando legitimar a presença da Educação Física nesta etapa da educação básica.

A partir desses trabalhos, podemos considerar que, na compreensão da Educação Física como uma prática pedagógica inserida e comprometida com a educação das crianças pequenas, tem havido avanços, na medida em que as temáticas pesquisadas buscam tencionar a

prática e, assim, ampliar as discussões que cercam a Educação Física na Educação Infantil.

2.1.4 Pesquisa nos periódicos da área: Educação Física – bebês – Educação Infantil

Diante dessa aparente invisibilidade dos bebês, nos trabalhos relacionados à Educação Física Infantil no banco de dados da CAPES apresentou-se a necessidade de ampliar nossa pesquisa. Optamos por periódicos da área de Educação Física, no qual os artigos publicados não se restringem à Pós-Graduação, como é o caso da CAPES. Selecionamos 5 (cinco) periódicos, avaliados com a qualis A ou B¹⁹: *Motrivivência* (B4), *Pensar a Prática* (B2), *Movimento* (A2), *Revista de Educação Física da UEM (Universidade Estadual de Maringá)* (B1), *RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte)* (B2). A pesquisa nesses periódicos também contemplou a produção dos últimos 10 anos, por considerarmos que a partir de 2004, poderíamos ter além de trabalhos originais, um estado da arte, em função dos 07 (sete) anos da LDBEN 9.394/96, que garante, ao menos legalmente, a Educação Física na Educação Infantil.

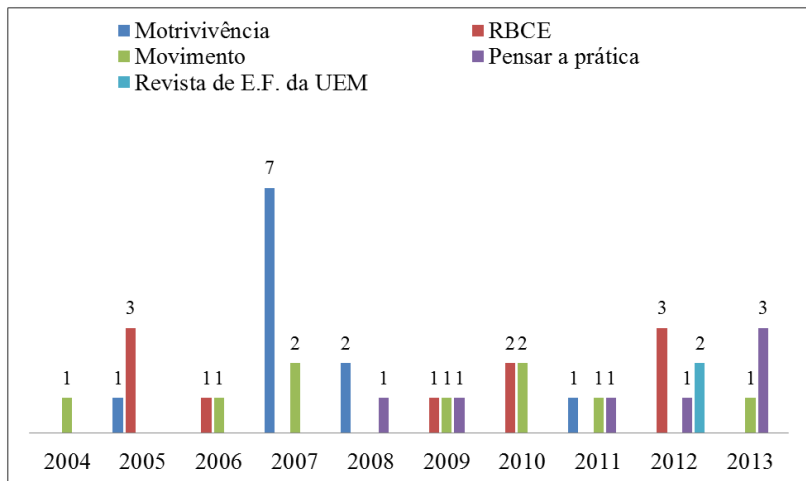
A pesquisa através de palavras chave nesses periódicos logo se mostrou pouco possível, tendo em vista que alguns artigos nem sempre traziam implícito no título ou no resumo que eram direcionados à Educação Infantil. E em muitos casos os temas direcionavam-se à Educação Física escolar de maneira geral e poderiam ser relacionados tanto ao Ensino Fundamental como a Educação Infantil com temáticas mais amplas como, por exemplo, concepções de infância, corpo ou movimento.

Dessa forma, optamos pela análise minuciosa de todas as edições (2004-2013), buscando, através dos títulos e dos resumos, artigos que tivessem como foco central exclusivamente a Educação Física na Educação Infantil ou, no caso de tratar sobre temas mais gerais, que a pesquisa tivesse sido realizada na Educação Infantil. Da mesma forma, referências aos bebês, foram minuciosamente buscadas na leitura dos artigos selecionados.

¹⁹ Fonte de consulta da avaliação do qualis: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.sea.m?conversationPropagation=begin>>. Último acesso em: 13 jul. 2015.

Foram selecionados para leitura 39 artigos²⁰. No primeiro quadro trazemos a quantidade de produções relacionadas à Educação Física na Educação Infantil por periódico e ano (Gráfico 1).

Gráfico 1: Produção anual sobre Educação Física na Educação Infantil por periódico



Fonte: da Autora

Nesse primeiro quadro é possível observar que os periódicos com maior produção sobre a Educação Física na Educação Infantil são a Motrivivência e a RBCE. No caso da Motrivivência, temos no ano de 2007, sete artigos voltados para a Educação Infantil, sendo que esse número da revista foi exclusivamente dedicado à Educação Física na Educação Infantil na RMEF, com artigos produzidos via formação continuada junto ao Grupo de Estudos Independente em Educação Física na Educação Infantil²¹.

Em relação às temáticas, selecionamos as que, de alguma forma, faziam referência ou que tivessem sido realizadas no contexto da Educação Infantil. Assim como no levantamento do banco de dados da

²⁰ Os artigos divididos por periódicos podem ser visualizados no Apêndice A.

²¹ Artigos produzidos a partir dos encontros do GEIEFEI e do Curso de Formação Continuada da RMEF, com a participação do NEPEF/UFSC (Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física), através de um projeto de extensão que procurou dar enfoque aos principais temas/problemas da Educação Física nos ambientes educativos das creches na RMEF.

CAPES, organizamos novamente um quadro com a proximidade dos temas (Quadro 4):

Quadro 4: Temáticas da área de Educação Física e Educação Infantil a partir da produção dos periódicos (2004 - 2013)

Temáticas	Periódicos	RBCE*	Motrivência	Pensar a Prática	Revista de E.F. da UEM	Movimento	Total
Estudo e análise de temas que perpassam a prática pedagógica, com enfoque em elementos como mídia, corpo, movimento, infância, criança, interdisciplinaridade, portadores de necessidades especiais, agressividade, gênero, etc.		5	2	2	1	5	15
Propostas metodológicas e elementos inerentes à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil como o brincar, o lúdico, dança, improvisação, atividade física, as relações comunicativas, especificidades e possíveis conteúdos e/ou objetivos a serem alcançados com os mesmos.		3	2	4	-	1	10
Educação Física e relações histórico culturais e suas diferentes abordagens. Eixos teórico-metodológicos e representações sociais da Educação Física		1	4	-	1	1	7
Formação inicial, currículo e formação continuada		1	2	-	-	1	4
O que os bebês sabem? Um modo diferente de pensá-los		-	-	1	-	-	1
Constituição identitária do professor de Educação Física		-	-	-	-	1	1
As crianças como autoras da significação da Educação Física		-	1	-	-	-	1
Total		10	11	7	2	9	39

*Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Fonte: da Autora

Na análise sobre as temáticas nesses periódicos, o que percebemos é que a Educação Física Infantil ainda possui pouco espaço,

assim como a Educação Escolar de maneira geral, se comparada a outros espaços de atuação da Educação Física, como o esporte, as atividades físicas em clubes e academias. Em alguns periódicos, como a Revista de Educação da UEM, quase não há espaço para a Educação Física Escolar, pois se encontra a prevalência de artigos focando no treinamento esportivo e na atividade física e saúde.

As revistas *Motrivivência*, *RBCE*, *Pensar a Prática* e *Movimento* apresentam mais artigos voltados para a área escolar, embora proporcionalmente menor que as outras temáticas, sendo que as duas primeiras lançam edições com temáticas específicas, como é o caso da *Motrivivência*, evidenciado anteriormente.

A análise dessas temáticas não se difere muito das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES. Podemos observar que, no caso dos periódicos, as temáticas mais recorrentes dão enfoque a temas que perpassam a Educação Física, como: corpo, infância, criança, interdisciplinaridade, mídia, movimento, portadores de necessidades especiais, agressividade, gênero. Esse aspecto evidencia a preocupação com as pesquisas que buscam estudar a infância e a criança a partir de diferentes perspectivas e, assim, ampliar também os conhecimentos, para além da preocupação com as atividades específicas da Educação Física. Nesse contexto, encontramos apenas um trabalho que, de forma mais efetiva, traz as crianças também como autoras da significação da Educação Física²².

Porém, assim como nas teses e dissertações, nos periódicos também se evidencia a reflexão sobre as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil, apresentando diferentes possibilidades de intervenção, metodologias e propostas de atividades, como dança, brincadeiras, jogo etc. As concepções expressas nessas propostas apresentam uma heterogeneidade marcada por diferentes perspectivas teórico metodológicas. Por exemplo: algumas expressam a psicomotricidade como possibilidade de orientação para a prática ou a possibilidade de atividades físicas com vistas a promover melhor desempenho motor nas crianças; outras se baseiam em concepções mais críticas da Educação Física, com predominância na Crítico Superadora²³ e na Crítico Emancipatória²⁴.

²² FAGUNDES; MACHADO; SILVA (2011).

²³ A Crítico Superadora expressa no livro *Metodologia de Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores* (1992) baseia-se na pedagogia histórico crítica de Demerval Saviani e colaboradores. Tem como objeto da área de conhecimento a Cultura Corporal, expressa através das práticas corporais produzidas pelos seres

No contexto dessas temáticas encontramos apenas 1 (uma) pesquisa com referência aos bebês, nos periódicos selecionados inicialmente. O artigo “O que os bebês sabem? Um modo diferente de pensá-los” de Farias (2008), na revista *Pensar a Prática*.

Farias (2008), se propõe a fazer uma análise sobre os bebês, a partir do que sabem e a forma como interagem. Utiliza-se do viés do desenvolvimento motor e de conceitos de *Intersubjetividade e Teoria da Mente*, pois os considera fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, na medida em que mostram o bebê como um ser dotado de vontade, ao invés das concepções que o viam apenas dotado de reflexos. Para o autor, a *Intersubjetividade* auxilia na compressão das relações do bebê com o mundo que o cerca e a *Teoria da Mente* ajudaria a explicar como os bebês captariam, por exemplo, o estado mental dos pais ou das pessoas com quem se relacionam e como, de alguma forma, isso interferiria nos seus próprios.

Procura identificar o comportamento *visual* e *auditivo* dos bebês, por considerar que são eles que organizam os demais sentidos do organismo. Traz o corpo dos bebês ou, mais especificamente, as expressões gestuais como uma forma de estabelecer comunicação com o mundo, pois considera que o gesto é também uma forma de comunicação da sensibilidade (FARIAS, 2008).

Dessa forma, faz uma crítica aos desenvolvimentistas que, guiados por Piaget, consideravam que a criança, no caso, o bebê, não era capaz de se valer de estratégias psicológicas para conseguir o que queria. Por outro lado, na análise das funções visuais e auditivas, traz elementos que caracterizam as funções que cada bebê já pode realizar, ou o que começa a mudar a partir de cada idade. Esses conhecimentos são importantes para se conhecer os graus de desenvolvimento de cada bebê, mas não podem ser considerados padrões para todas as crianças e, tão pouco, serem observados de forma desvinculada dos contextos sociais e culturais.

humano ao longo da história como o esporte, os jogos, a ginástica, as lutas, as danças, etc. (BRACHT,1999).

²⁴ A Crítico Emancipatória tem como principal autor o professor Elenor Kunz (1991, 1999). Com influência inicial na pedagogia de Paulo Freire e, posteriormente também na fenomenologia de Merleau-Ponty, parte da compreensão do movimento como dialógica, onde o movimentar-se humano é compreendido como uma forma de comunicação com o mundo. Ou ainda, “[...] aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” (BRACHT,1999, p.80).

Farias (2008), indica que já não faz mais sentido tentar provar ou identificar quais fatores são mais importantes, ou contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento dos bebês. O que devemos fazer é ampliar os estudos, no sentido de tentar melhor compreender a natureza desses processos interativos, entre os fatores biológicos, sociais e culturais.

Nesse processo de pesquisa sobre os bebês e a Educação Física encontramos posteriormente (final de 2014)²⁵, na revista eletrônica Zero-a-Seis²⁶, artigo de Bezera e Vieira (2012), intitulado “Compartilhando propostas pedagógicas na Educação Infantil: A Educação Física e uma experiência com Bebês”. No referido artigo, as autoras fazem um relato de uma experiência de trabalho integrado entre a professora de Educação Física e demais professoras em um grupo de bebês. No contexto relatado, a professora de Educação Física não era apenas mais um adulto para auxiliar nos momentos de cuidado na rotina, mas, sim, mais uma profissional que, com sua especificidade buscava contribuir na prática pedagógica com os bebês.

Nesse caso, a rotina não parecia ser um empecilho, pois, na compreensão do educar e cuidar como indissociáveis, eles se faziam presentes em todos os momentos na interação com os bebês. E a Educação Física, em parceria com os demais profissionais da instituição, se tornou um espaço/tempo que possibilitava a ampliação dos movimentos dos bebês, de criação de novas experiências, de ressignificação do espaço físico, para que ele também se tornasse desafiante, estimulador, favorecendo aos bebês o experimentar e vivenciar situações diversas.

Dessa forma, na experiência relatada por Bezera e Vieira (2012), a Educação Física não é tratada de forma descontextualizada dos demais momentos da rotina com os bebês. A fragmentação da “disciplina” Educação Física nesse caso dá lugar a uma nova possibilidade, que, como as autoras evidenciam no artigo, ancorada a uma pedagogia comprometida com a infância e em um processo de parceria e trabalho coletivo, também contribui na educação das crianças pequenas.

²⁵ O referido artigo nos foi sugerido por uma das autoras, Carmen L.N.Vieira, também professora de Educação Física na Educação Infantil da RMEF.

²⁶ Revista eletrônica produzida pelo NUPEIN (Núcleos de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância) do CED-UFSC. Essa revista não foi incluída no banco de dados inicial por termos optado pelos periódicos da área da Educação Física.

A partir desse levantamento inicial, percebemos que a Educação Física Infantil vem gradativamente conquistando a atenção dos pesquisadores, com temáticas plurais que vão, aos poucos, conferindo organicidade à área e ampliando o debate em torno das crianças de 0 a 5 anos. Mesmo assim, evidenciou-se que a prática pedagógica com os bebês ainda não ganhou visibilidade nas pesquisas, aparecendo em apenas dois, do total de trabalhos selecionados: a dissertação de Rosa (2014) e o artigo de Bezzera e Vieira (2012). Por outro lado, a preocupação com aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, ainda prevalece nos estudos que se ocupam dos bebês na área de Educação Física. Diante desse quadro, torna-se ainda mais imprescindível a necessidade de aproximação com os estudos desenvolvidos sobre os bebês na área da Educação.

2.1.5 Os bebês na área da Educação - A produção do GT7 da ANPEd

Considerando o aumento significativo dos estudos sobre os bebês na área da Educação, optamos por buscar referências sobre os bebês nesse campo específico, para possibilitar a aproximação com os estudos desenvolvidos, e identificar as temáticas que têm ocupado os pesquisadores a se aproximar desse grupo de crianças. Inicialmente nosso levantamento na área da Educação incluiu também o banco de dados da CAPES²⁷, mas logo percebemos que a pesquisa acabaria ficando muito ampla e optamos, então, por manter nessa etapa do levantamento, somente os artigos encontrados nos anais da ANPEd. Nesses anais, nossa busca se limitou ao GT7 (Grupo de Trabalho Temático sobre Educação Infantil) onde realizamos a leitura de todas as edições (2004 a 2013) buscando, através dos títulos e dos resumos, referência aos bebês. Encontramos nesse período, nove artigos com referência aos bebês, sendo 7 (sete) deles somente entre 2011 e 2013, o que demonstra também o crescimento considerável das pesquisas com enfoque nos bebês nos últimos anos (Quadro 5).

²⁷ Algumas das dissertações levantadas a partir do banco de dados da CAPES, no entanto, também contribuíram na análise das informações provenientes da empiria.

Quadro 5: Artigos com a temática bebês e Educação nos anais do GT7 da ANPEd (2004 - 2013)

Título	Autor	Ano	Instituição
As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin	2013	Universidade Federal do Paraná
Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância	TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	2013	Universidade Federal de São Carlos
A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil	CASTRO, Joselma Salazar de	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	DAGNONI, Ana Paula Rudolf	2012	Universidade do vale do Itajaí
As crianças no centro da organização pedagógica: O que os bebês nos ensinam? Qual a atuação das professoras?	RAMOS, Tacyana Karla Gomes	2012	Universidade Federal do Sergipe
Sobre Importâncias, Medidas e Encantamentos: O percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	SIMIANO Luciane Pandini VASQUES Carla Karnoppi	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Possibilidades de organização de práticas educativas nas creches em parcerias com os bebês: O que “dizem” as crianças?	RAMOS, Tacyana Karla Gomes	2011	Universidade Federal do Sergipe
No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.	GUIMARÃES Daniela de Oliveira	2008	PUC - RJ
A inserção de crianças na creche: um estudo de caso sobre a perspectiva dos pais	BRERING, Eliana SARKIS, Alessandra	2007	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fonte: da Autora

A pluralidade de temáticas dos artigos apresentados no quadro acima demonstra o quanto tem havido, por parte dos profissionais na área da Educação, uma preocupação em estudar os aspectos múltiplos e diversos que cercam os bebês. Tebet (2013) faz uma abordagem da Sociologia da Infância, problematizando seus conceitos e metodologias

para os estudos com bebês e levantando a necessidade de que essas crianças, no interior dos estudos da infância, precisam ser constituídas como uma categoria analítica independente. Dessa forma, identifica elementos da presença/ausência dos bebês nos estudos da infância e indica alguns caminhos para que eles possam ser vistos e pensados de forma mais singular.

Defende em seu artigo um conceito de bebê que se difere do conceito de criança, bem como a necessidade de um movimento de reconstrução teórica dos bebês no interior da Sociologia da Infância. Considera que a condição do bebê é diferente da condição de criança, porque a segunda, de alguma forma, já foi individualizada, enquanto os bebês se encontram ainda em uma situação de pré-individualidade, não tendo constituído ainda sua identidade. Aspecto, porém, que pode ser questionado a partir dos estudos que procuram trazer os bebês como capazes de demonstrar interesses e estabelecer relações, como veremos mais adiante.

Brering e Sarkis (2007) fazem uma reflexão sobre o período de inserção das crianças menores de 03 anos nas instituições de Educação Infantil. A partir da pesquisa com pais dessas crianças, revelam sentimentos, expectativas por parte deles, levantando pontos de tensão entre os pais e professores e demonstrando que nem sempre esse processo ocorre de forma tranquila. A partir disso, levantam a necessidade de relações de parceria entre os pais e a creche, buscando minimizar as frustrações e contribuir para esse processo da entrada das crianças na creche.

A prática pedagógica nas creches com grupos de bebês é trazida a partir do olhar sobre as profissionais que atendem esse grupo de crianças. Dagnoni (2012) analisa as fontes de saberes das professoras de bebês, partindo de alguns momentos dessas crianças na creche: sono, higiene, alimentação, interações e exploração de materiais. Teve como objetivo da pesquisa compreender como os profissionais organizam sua prática com os bebês, e quais saberes constituíram-nos para tal. Por saberes, se refere ao saber fazer, suas competências e habilidades, as relações entre a identidade do professor e as relações mediadas pelo trabalho, que irão lhe fornecer as condições de enfrentar situações do cotidiano. Considera que os saberes que deveriam permear a prática com os bebês são os que se baseiam na formação inicial das professoras, advindos das universidades e que são compartilhados com os saberes construídos coletivamente nas instituições de Educação Infantil. E levanta a necessidade de se valorizar esse conhecimento de profissionais

mais experientes, que constituíram seu saber a partir de uma prática cotidiana.

Simiano e Vasques (2011), analisam o processo de constituição do espaço da creche como um lugar para bebês, pois defendem que a educação coletiva efetiva-se também na materialidade de um espaço. Materialidade que se dá não somente nas condições físicas, mas nas relações estabelecidas entre os adultos e bebês que ocupam esse espaço, tornando-se um lugar de encontros e narrativas. Em um primeiro momento da pesquisa, Simiano e Vasques (2011), ao analisarem o espaço físico destinado aos bebês, identificam que o mesmo se caracteriza pelo viés higienista da puericultura. Paredes brancas, espaços livres, organizados pelas professoras, mas sem nenhum tipo de marca física que imprimisse a personalidade dos bebês. Poucos móveis, parques e limitados brinquedos, espaço físico que não possibilita contato com elementos da natureza, são outras características levantadas pelas autoras. Essas limitações, no entanto, não impedem que relações e narrativas sejam construídas.

As pesquisas com os bebês, no campo da Educação, começam também a trazer os bebês como protagonistas, buscando desvelar as relações sociais, as linguagens e as formas de comunicação estabelecidas entre eles. Dentre essas pesquisas, Guimarães (2008), ao pesquisar o cuidado como ética e a potência dos bebês em uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro, aponta, nos resultados de sua pesquisa, que o olhar das professoras para a face criadora das crianças, possibilita um trabalho que não se restringe ao que parece previamente estabelecido que elas possam fazer, mas, sim, permite ir ao encontro do que pode ser uma criança, deslocando o bebê do lugar de necessidade e dependência para um lugar de iniciativa e comunicabilidade.

Ramos (2011-2012), possui dois artigos na ANPEd, produtos da mesma pesquisa realizada no contexto de uma creche. Inicialmente, a autora levanta a necessidade de as Ciências Sociais e da Educação buscarem compreender a criança e sua infância, tirando-as do lugar de sujeito passivo e assumindo seus lugares como produtoras de cultura. Dessa forma, considera a necessidade de compreender as relações que as crianças estabelecem no seu grupo social, e como participam das configurações do ambiente pedagógico que frequentam.

A autora utiliza diferentes momentos da rotina com bebês, como: banho, sono, contação de histórias e música, tentando identificar as ações dos profissionais, mediante as respostas que os bebês davam a partir do que lhes era proposto. Através disso, verificou as relações sociais entre as crianças e a professora, buscando indicadores de uma

prática pedagógica construída a partir do viés da escuta e reconhecimento do protagonismo social dos bebês. Percebe, em sua pesquisa, que a participação das crianças, quando o adulto se permite escutá-la e compreendê-la em sua singularidade, vai modificando a posição desse adulto, não como alguém que dirige, mas alguém que participa atento às novidades, surpresas e reações das crianças.

Castro (2013) reflete sobre a forma como os bebês constituem sua linguagem nos espaços coletivos da Educação Infantil, buscando compreender os diálogos e a comunicação que os mesmos realizam com seus pares, com os adultos e com o contexto social desse espaço. Considera que, mesmo apresentando-se nas instituições de Educação Infantil condições adversas, como poucas profissionais para dar conta de um número muito grande e das necessidades imediatas de cada bebê, eles apresentam formas de interagir com essas adversidades, “[...] burlam algumas regras, otimizando a estrutura organizativa do espaço e tempo” (CASTRO, 2013, p. 15).

Castro (2013, p.4) enfatiza, ainda, que percebeu nas relações sociais estabelecidas uma arena de constituição da linguagem, “[...] constatei a apropriação, a produção de atos sociais entre pares, como forma de comunicação eminente na cultura constituída no espaço e no tempo do cotidiano da educação infantil”. Assim, ao mesmo tempo em que os bebês se apropriam dos atos sociais estabelecidos em seu meio, descobrem e apresentam novas formas de interagir nesse meio.

Coutinho (2013) aborda as relações sociais dos bebês na creche, com ênfase na relação entre os pares. Na observação das relações das crianças com seus pares na creche, identifica que as relações que as crianças estabelecem baseiam-se em diversos elementos e, entre eles, a consonância com a ação do outro. A escolha pelos pares não é ocasional e, em seu estudo, identificou em diversos momentos que era constante e recorrente a parceria entre determinadas crianças. Entre os elementos de aproximação, mesmo variando de uma criança para outra, o mais significativo foi a reciprocidade, que a autora compreende como “[...] uma relação compartilhada, uma ação mútua, ou seja, há uma partilha de sentidos que permite que a ação torne-se socialmente construída” (COUTINHO, 2013, p. 5).

Na análise dos momentos de interação entre as crianças, identifica a importância das relações do corpo e dos movimentos como forma de estabelecer comunicação entre os pares, e traz também o olhar como um importante elemento estruturante na ação das crianças. Assim, o olhar se torna por si mesmo uma ação, ação que permite partilha e que dá significado ao que está sendo comunicado entre os bebês.

A autora, finaliza observando que as crianças bem pequenas agem movidas por um comportamento muitas vezes mobilizado a partir do outro, e que a partilha desses comportamentos é que caracteriza as relações sociais nesse grupo de crianças, estabelecidas a partir da escolha de pares e da utilização do corpo e do olhar como forma de comunicação. Identifica também que as crianças estabelecem estratégias de aproximação e exclusão entre os pares, estruturadas pelas próprias crianças, seguindo seus próprios critérios.

A partir desse levantamento a respeito da produção sobre os bebês, percebe-se que eles vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas da área da Educação Infantil, mais do que isso, revela também uma preocupação cada vez maior em ir ao encontro das crianças, procurando conhecê-las em suas especificidades, na forma como interagem com os outros, com o tempo, o espaço e com o mundo ao seu redor. Essa aproximação, observada nas pesquisas, também indica possibilidades de construir uma educação que se constitui a partir da criança. Compreender as manifestações dos bebês, buscar entender suas expressões, e dar legitimidade a elas, se torna necessário para que, nos espaços da Educação Infantil se possa desenvolver ações e condições para uma educação que os reconheça como sujeitos de direito, direito de serem respeitados em sua condição de crianças e na forma como se comunicam, se relacionam e interagem com o mundo.

A Educação Física vem, aos poucos, também se aproximando da Educação Infantil, com cada vez mais estudos voltados a essa faixa etária. Porém, os bebês ainda parecem ser estudados com maior prevalência nos aspectos de desenvolvimento motor, sendo poucas as referências que procuram abordar as questões pedagógicas que se fazem presentes na Educação Infantil. Os conhecimentos da área da Educação Física, no entanto, não podem ser estruturados apenas a partir da dimensão biológica, pois ela é somente uma das dimensões que nos constituem como humanos, e precisa ser considerada também a partir dos contextos sociais e culturais, das relações, das emoções, das demais dimensões que cercam as crianças pequenas. Como observa Daolio (1995) *apud* Buss-Simão (2007), “[...] o que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (DAOLIO, 1995, p. 41 *apud* BUSS-SIMÃO, 2007, p. 47).

No entanto, ressaltamos que esse levantamento, por ter sido realizado com mais ênfase a partir das produções da área da Educação Física, acabou também não se atendo a outras publicações da área de

Educação. Dessa forma, considerado a aproximação cada vez maior da Educação Física com outras áreas de conhecimento, talvez não seja possível afirmar que não tem havido mais pesquisas envolvendo a Educação Física e os bebês a partir da prática pedagógica. Como ressaltamos no início do levantamento, ele foi feito a partir de um pequeno recorte e aos fazermos esse recorte, inevitavelmente escolhemos uma parcela muito pequena de estudos e pesquisas.

Apesar dessa observação, consideramos que se inserir nos espaços de educação dos bebês, procurando compreender suas manifestações, ouvir as professoras que estabelecem relações diárias com essas crianças, são caminhos que precisam ser tomados com mais ênfase pela Educação Física. Só assim podemos avançar nas discussões que permeiam a presença, bem como a contribuição da Educação Física para os bebês.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CIRCULANDO ENTRE A LEGALIDADE E A LEGITIMIDADE

A Educação Física como componente da Educação Infantil tem sua participação legitimada pela LDBEN 9.394/96, lei que rege os sistemas de ensino, expressa no parágrafo 3º do Artigo 26: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” (BRASIL, 1996). Por ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, e com a nova LDBEN (**Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**), que define a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos, passou-se a considerar que a Educação Física deveria se fazer presente também na Educação Infantil, pois houve a inserção da denominação Educação Infantil no *Caput* do Artigo 26 sem alteração e adequação dos parágrafos, entre eles o parágrafo 3º que se refere à Educação Física, que deveriam contemplar as especificidades da Educação Infantil.

A inserção da Educação Infantil no artigo 26²⁸ da LDBEN **12.796/13**, ao se referir à organização dos currículos, se tornou um aspecto positivo ao considerar também a Educação Infantil como

²⁸ “*Art. 26.* Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

efetivamente integrada ao sistema educacional, ou seja, essa redação “[...] reconhece que a nossa atuação na Educação Infantil faz parte da construção da base da cidadania brasileira. Começa na Educação Infantil essa construção dessa identidade do cidadão brasileiro”²⁹. Porém, a não alteração da redação nos parágrafos do Artigo 26, não considerou que a Educação Infantil não necessariamente se organiza a partir de disciplinas ou conteúdos, como no Ensino Fundamental e Médio, abrindo assim a possibilidade de diferentes interpretações quanto à obrigatoriedade, importância e forma da inserção da Educação Física na Educação Infantil. Independentemente do que aparece expresso na LDBEN, em algumas redes municipais de ensino a participação do professor de Educação Física ocorreu anterior a esse período (1996), como é o caso de Florianópolis, onde a Educação Infantil conta com professores dessa área desde 1982.

Sabemos, porém, que dispositivos legais nem sempre são suficientes para justificar ou legitimar pedagogicamente uma prática na área de Educação e a Educação Física vem constantemente buscando elementos que garantam ou justifiquem essa legitimação. Nessa compreensão de que os caminhos que legalizam, nem sempre são os mesmos que legitimam uma prática pedagógica, Kunz (2003) observa,

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).

Sayão (1996)³⁰ já afirmava que a Educação Física se apoia frequentemente em dispositivos legais para justificar sua presença nas

²⁹ Informação verbal em conferência: COELHO, Rita de Cássia Freitas. Seminário: A docência na educação infantil: aspectos históricos e políticos. 1 a 3 de jun/2015. UFSC, Florianópolis.

³⁰ Em 1996, em sua pesquisa de mestrado intitulada: “Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado”, Sayão buscou compreender a natureza da inserção da Educação Física na Educação Infantil. Além de problematizar as questões referentes à especificidade dessa área, traz essa inserção a partir da RMEF, ouvindo

instituições de Educação Infantil e não em debates e produções de conhecimento sobre a área. A mesma autora aponta: “Os dados demonstraram que a Educação Física, até o presente momento, não conseguiu consolidar-se nem como atividade (com fins em si mesma), nem como disciplina (onde conteúdos e métodos são organizados hierárquica e sistematicamente)” (SAYÃO, 1996, p.6).

Nesse sentido, decorridos 18 anos desde o trabalho inicial de Sayão (1996) sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil, tivemos avanços no debate, principalmente referentes à aproximação da Educação Física com a Educação Infantil, mas as discussões em torno do consolidar-se como disciplina ou atividade continuam. São esses caminhos que a Educação Física vem realizando, permeados por impasses, contradições, divergências, mas também por rupturas e superações que procuraremos abordar nesse momento no texto.

A Educação Física, assim como outras áreas como as artes e a música, se inseriu inicialmente nas instituições privadas de Educação Infantil, em torno das décadas de 70 e 80, onde houve uma grande proliferação de escolinhas particulares, e a oferta de atividades extras para as crianças era um diferencial, uma estratégia de marketing para atrair os pais. Isso abriu um novo campo de trabalho para os profissionais de Educação Física que, aos poucos, foi se estendendo para as instituições públicas que importavam modelos de práticas das instituições privadas (SAYÃO, 1999). A autora considera que as necessidades mercadológicas, aliadas à demanda pela criação de novos empregos, também contribuíram para exercer pressão pelas mudanças na organização do currículo no ensino público.

Para Oliveira (2005), a preocupação da Educação Física na Educação Infantil iniciou ainda no século XIX, onde a Ginástica era utilizada como uma forma de disciplinarização dos corpos das crianças pequenas que frequentavam as instituições de cunho assistencialistas.

No entanto, Garbin, et al, (2007) fazem uma ressalva a essa afirmação da autora,

profissionais de áreas diversas, professoras e gestores, que fizeram parte do processo inicial e/ou atuavam na Educação Infantil à época da pesquisa. Nos anos posteriores, a autora publicou inúmeros artigos e sua principal contribuição se reflete na busca por possibilidades de aproximação entre a Educação Física e a Educação Infantil. Em função disso, Sayão acabou se tornando também nossa principal referência nesse texto.

Não acreditamos que seja possível dizer que haveria uma preocupação da Educação Física com a Educação Infantil já no século XIX, tendo em vista que esta, enquanto área de conhecimento, ainda não havia se constituído. Havia uma preocupação da educação com os corpos indisciplinados das crianças (e hoje ainda há) e a ginástica ocupava o papel de atividade dirigida a este fim. Queremos dizer, com isto, que a educação esteve e está preocupada com o controle/dominação dos corpos das crianças, adolescentes, jovens e, neste sentido, a Educação Física assume, na centralidade de sua ação pedagógica, o agir sobre este corpo para contê-lo. A Educação Física surge, então, com este sentido (GARBIN, et al, 2007, p.33).

De qualquer forma, como afirmamos anteriormente, acreditamos que o debate em torno da Educação Física na Educação Infantil tenha avançado, e esse objetivo inicial da Educação Física na Educação Infantil venha sendo superado, ao menos no campo teórico, ao observarmos as temáticas das produções no banco de teses da CAPES, nas revistas e periódicos da área, apresentadas anteriormente. O que não significa, porém, que a Educação Física tenha alcançado ainda a clareza de seus objetivos para a Educação Infantil e não deva continuar avançando na compreensão da infância em diálogo com as demais áreas de conhecimento.

Piccelli (2002), ao analisar as tendências das pesquisas nos programas de mestrado e doutorado em Educação Física, no período de 1979 a 2000 relacionados à temática Educação Infantil, identificou a falta de perspectivas mais críticas voltadas para questões de ordem sócio-econômico-políticas. Assim como, que as pesquisas nesse âmbito tinham como foco principal “[...] o desenvolvimento da criança, o currículo, a educação do movimento ou consciência corporal, a busca de correlações entre as variáveis, entre outras” (PICCELLI, 2002, p. 12). Nos aspectos de compreensão do conceito de infância, identificou ainda uma visão fragmentada, a infância como uma etapa de preparação para a vida adulta, discutindo a infância e a educação infantil de forma descontextualizada.

Dessa forma, Piccelli (2002) levanta a necessidade de a Educação Física ampliar sua compreensão sobre a infância e a criança, para além dos aspectos fragmentados das áreas biológicas e/ou psicológicas, e

buscar aproximação com questões referentes à infância/sociedade/classe social.

Freitas e Rodrigues (2008) tecem reflexões sobre as relações históricas e contemporâneas entre a Educação Física e a Educação Infantil utilizando, como referencial teórico, a pedagogia freiriana. Ao averiguar as perspectivas de Educação Física na Educação Infantil, levantam que há uma proximidade entre os objetivos dessas duas áreas expressas nas diretrizes que as orientam. Mas que arquitetar uma sinergia entre essas áreas vai muito além de ser apenas um processo de adaptação, mas sim de reconstrução e renovação. E que, para isso tornar-se possível é necessário: “[...] a compreensão de forma crítica dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos, relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada” (FREITAS E RODRIGUES, 2008, p. 26). Os autores também enfatizam a necessidade da Educação Física se aproximar das concepções críticas da criança, da infância e da sociedade de maneira geral.

Alguns autores também têm se preocupado em estudar os aspectos relacionados à presença ou não dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil. Sayão (1996) já enfatizava que na compreensão das crianças como sujeitos do processo de Educação, torna-se necessário pensar em propostas na Educação Infantil que contemplem diferentes linguagens, em suas variadas formas de expressão, como a escrita, a música, a oralidade, o movimento, e que essas formas é que representam a totalidade de *ser criança*. E, dessa forma, elas precisam estar na organização curricular da Educação Infantil, sem estar compartimentadas em áreas de conhecimento ou disciplinas.

Buss-Simão (2007), também destaca que as diferentes linguagens expressas pelas crianças pequenas, não podem ser trabalhadas descontextualizadas ou por diferentes disciplinas,

A abordagem apresentada em alguns dos trabalhos, em que os autores compreendem o corpo como linguagem, vem ao encontro das discussões desenvolvidas no campo da Educação Infantil, em que se tem enfatizado a necessidade de oportunizar às crianças a expressão por meio das múltiplas linguagens que as constituem. Torna-se essencial destacar que *essas diferentes linguagens não podem estar compartimentadas em horários e disciplinas escolares*. Do mesmo modo, não podem estar separadas entre si, e nem

separadas das experiências significativas que trazem conteúdo à expressão das crianças nessas diferentes linguagens (BUSS-SIMÃO, 2007, p. 194, grifo nosso).

Ayoub (2001, p. 56), também questiona: “Mas a presença de professores ‘especialistas’ para trabalhar com linguagens específicas na Educação Infantil conduz necessariamente à fragmentação do conhecimento?” Fragmentação essa que levaria para a Educação Infantil o modelo escolarizante do Ensino Fundamental, com um currículo organizado por disciplinas. Ayoub (2001) considera que, apesar dos riscos que a Educação Física corre em relação a isso, acredita na possibilidade de diferentes áreas na Educação Infantil, criando parcerias nas relações de educação e cuidado, desde que se procure respeitar o tempo da criança, já que a mudança de profissionais poderia causar desconforto e ansiedade.

Guimarães (2011), ao identificar em sua pesquisa a dimensão rotineira no cotidiano da creche, pontua aquilo que se realiza todos os dias e a emergência do novo, do diferente. As crianças passam boa parte do tempo nas instituições de Educação Infantil com uma única professora, além das auxiliares. E um profissional de Educação Física, mesmo que somente estando com as crianças uma ou duas vezes por semana, mas que mantém uma proposta de respeito às crianças e mantenha-se em parceria com as demais professoras, poderia também possibilitar às crianças esse encontro com o novo, com o diferente. Ainda nesse sentido, Kishimoto (1999) também observa,

As múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (KISHIMOTO, 1999, p.73).

Dessa forma, a partir de uma Educação Infantil como espaço de múltiplas relações, seria possível pensar em relações sem hierarquizações entre os profissionais e, assim, não mais em professores

“especialistas” de determinada área, mas sim professores de Educação Infantil, onde cada profissional, com suas especificidades, contribuiria na construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001). Pensar nessa possibilidade, porém, exige também rever as questões referentes à carreira profissional destes profissionais, que hoje se organiza de forma diversa.

Gomes (2012) ao analisar a formação inicial do professor de Educação Física, também reflete sobre a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. O autor questiona se as ações promovidas pelos professores de Educação Física nas instituições de Educação Infantil poderiam ser caracterizadas como frutos de um componente curricular, ou apenas atividades que repercutem como apêndices das propostas, e se ela está efetivamente inserida na Educação Infantil ou só está lá por força da lei? O autor, em análise sobre a literatura produzida sobre a Educação Física na Educação Infantil, afirma que os autores pesquisados parecem ainda não entender que a Educação Física só continua na Educação Básica por imposição da lei, “[...] por conta desse suposto esquecimento, cobra-se uma espécie de mutilação cujo selo é a chamada *legitimidade*” (GOMES, 2012, p. 57, grifo no original).

Gomes (2012) observa também que a Educação Física parece estar sempre em busca de justificar sua permanência na Educação Básica. O autor corrobora com Wendhausen (2006), ao dizer que a Educação Física, para conseguir alcançar seu espaço na Educação Infantil precisa, primeiro, se tornar uma necessidade das crianças pequenas e, nesse caso, a questão não é apenas o *como fazer*, mas sim também o *porque fazer*.

Concordando com essa observação do autor, acreditamos que a questão central a que deveríamos nos ater, para além de lutar para que se cumpra uma lei, é criar caminhos para que essa lei se justifique. Caminhos que vêm sendo construídos muito mais a partir do esforço dos profissionais, do que com o apoio dos cursos de formação ou dos órgãos que, teoricamente, se dizem responsáveis por garantir o cumprimento de leis.

No caso da Educação Física, as divergências constantes nos diferentes grupos que defendem os rumos da Educação Física só contribuem para a manutenção de uma lógica que busca muito mais o cumprimento de leis do que a discussão sobre sua importância. Entre esses grupos, podemos citar o CREF/CONFED (Conselhos Regionais e Nacionais de Educação Física), ligados à regulamentação da profissão, que se apresentam como mediadores entre as necessidades gerais da

lógica capitalista e às áreas de atuação do professor. O próprio CREF vem exercendo pressão, principalmente a partir da nova LDBEN (**Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**), visando garantir e exigir que os profissionais de Educação Física sejam os únicos responsáveis em trabalhar com o corpo e o movimento em todas as etapas da Educação Infantil, inclusive com os bebês. Porém, se apoiando na interpretação de uma Lei que parece mais voltada aos interesses do Ensino Fundamental do que aos objetivos expressos para a Educação Infantil³¹.

Em se tratando de crianças tão pequenas, principalmente os bebês, é possível identificar uma especificidade de atuação de um profissional de Educação Física sem, de fato, se trazer para a discussão as contribuições que esse profissional poderia oferecer a essas crianças? Ou, mais do que isso, exigir uma exclusividade que, no nosso entender, é equivocada e não se aplica a um processo de educação em que as diferentes linguagens são trabalhadas de forma indissociável. Além disso, a possibilidade dos profissionais de Educação Física e pedagogos atuarem de forma conjunta na Educação Infantil tem sido uma luta histórica, na RMEF e nos estudos da Educação Física, que buscam essa aproximação com a Educação Infantil. Ou seja, em nome de um suposto reconhecimento e busca pela exclusividade de atuação, se desconsidera um longo caminho de busca pelo diálogo e luta pelo trabalho conjunto.

Nesse sentido, talvez seja possível dizer que a constatação feita por Sayão (1996), sobre a situação da Educação Física na Educação Infantil, à época da sua pesquisa de mestrado, e nos anos posteriores, tenha avançado, mas constantes desafios ainda se tornam presentes:

Em nossa experiência com pesquisas e debates a respeito da infância, partimos do ponto de vista de que ainda falta muito para a Educação Física poder adjetivar o vocábulo infantil para as práticas que desenvolve no âmbito de creches e pré-escolas (SAYÃO, 2001/2002, p. 3).

Diante dos elementos observados em sua pesquisa, Gomes (2012) constata que a Educação Física na Educação Infantil encontra-se em uma encruzilhada de difícil transposição, e, para tanto, levanta algumas possibilidades: “a) ou rever os paradigmas que servem de base para sua

³¹ Informação verbal em conferência: COELHO, Rita de Cássia Freitas. Seminário: A docência na educação infantil: aspectos históricos e políticos. 1 a 3 de jun/2015. UFSC, Florianópolis.

prática pedagógica que não se coadunam com o binômio educação/cuidado; b) ou de forma coerente, retira-se desse espaço de educação onde nunca esteve” (GOMES, 2012, p. 203). Se optarmos por continuar a lutar pela primeira opção, então precisamos rever realmente nossos paradigmas e buscarmos a aproximação com a Educação Infantil, sem perder de vista que precisamos dar conta de qual é nossa especificidade, e nos voltarmos cada vez mais aos temas relativos às crianças pequenas, lembrando o que já alertava Sayão (2002a):

Só se justifica a necessidade de um/a professor/a 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 (SAYÃO, 2002a, p. 59).

Consideramos não ser essa uma tarefa fácil, pela multiplicidade de práticas e concepções, pela pouca visibilidade dada à Educação Infantil nos cursos de formação inicial de Educação Física, pelos conflitos de ordem política, assinalados por Gomes (2012), pelas divergências pedagógicas que se instalam entre profissionais de diferentes formações no interior das instituições de Educação Infantil. A esse respeito, Vaz (2002), enfatiza que o fato de possuírem formações distintas, professores de Educação Física e Pedagogos às vezes encontram pontos de tensão nos ambientes educacionais de modo que: “O não enfrentamento desses mal-entendidos, e a não reflexão sobre essas crenças, impedem que muitos impasses importantes para uma educação crítica sejam considerados, discutidos e superados” (VAZ, 2002, p. 3).

Na busca por essa superação, acreditamos ser possível tentar encontrar caminhos que nos levem não para a retirada da Educação Infantil, como uma das possibilidades apontadas por Gomes (2012), nem pela exclusividade de atuação como proposto pelo CREF, mas nos impulsiona para frente, para a busca de alternativas que nos aproxime cada vez mais da Educação Infantil.

Especificamente a respeito dos bebês, Tristão (2004b, p. 8), em sua pesquisa de mestrado, enfatiza que os resultados “[...] apontam para a necessidade de estudos que indiquem as especificidades do trabalho

com crianças bem pequenas nos contextos institucionais, uma vez que a ação pedagógica nos berçários ainda é um processo em construção”. Dessa forma, observar as práticas que estão sendo realizadas, confrontá-las com os estudos e pesquisas da área, é fundamental, para continuarmos caminhando rumo à consolidação de uma Educação Física cada vez mais comprometida e envolvida com a Educação Infantil. Aspecto que também é reforçado por Vaz (2002) ao afirmar que: “Só assim, ao tomar como objeto de investigação a própria prática pedagógica, será possível avançar sobre ela, superando, *com paciência e tolerância* os impasses que nos desafiam cotidianamente” (VAZ, 2002, p.11, grifos nossos).

Finalizamos essas reflexões retomando o parágrafo inicial ao colocarmos que a Educação Física se inseriu também na Educação Infantil por força da Lei, mas que o caminho para que *legalidade* se torne *legitimidade* continua longo. Apoiamo-nos nas leis para buscar mudanças, mas esquecemo-nos que as mudanças de fato ocorrem com muito trabalho, discussão, avaliação e reavaliação. Porque, de certa forma, as discussões sobre a legalidade e legitimidade se tornam ainda presentes, mas, em alguns momentos, é preciso partir da realidade concreta e, de alguma forma, buscar superá-la. Talvez não seja o momento de darmos um passo atrás e ignorarmos a história construída, principalmente na RMEF, mas de continuarmos caminhando na busca pela qualidade da Educação Infantil, pela qualidade das ações e relações estabelecidas com as crianças, sem nos esquecermos de continuar lutando por políticas públicas que dêem condições para que essa qualidade se efetive.

2.3 A INFÂNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL E SOCIAL – QUAL O LUGAR DOS BEBÊS?

O processo de tentar compreender as nuances que caracterizam a infância, nos fez mergulhar em autores de diferentes áreas, que se ocupam dos estudos da infância, para buscar referências históricas e conceituais que nos auxiliaram a refletir sobre como a infância vem se constituindo marcada por indefinições e contradições.

Trazemos algumas das referências que auxiliaram a compreender o caráter amplo e diversificado que constitui a infância, bem como elementos que permitiram vislumbrar como a infância tem sido vista de forma diversa por parte dos adultos e dos diferentes campos de saber que se ocupam em estudá-la. Aspectos que compõem a infância na sociedade contemporânea também foram trazidos, principalmente para

nos ajudar a pensar na grande quantidade de fatores e contextos que, direta ou indiretamente, afetam a infância do nosso tempo. Em seguida, voltamos nosso olhar para os bebês como um grupo que também faz parte da categoria geracional infância, mas que possui especificidades que precisam ser estudadas e melhor compreendidas para que, ao fazermos isso, possamos também nos permitir respeitá-los e pensar em propostas pedagógicas que considerem o que possuem de homogêneo enquanto pertencentes à categoria infância, mas também o que lhes atribui heterogeneidade.

2.3.1 A Infância em diálogo com diferentes áreas de conhecimento

As crianças sempre existiram, porém, a infância vem recebendo definições e características de acordo com cada momento histórico e de acordo com cada campo de saber que se ocupa em estudá-la. Se a tomarmos sob o viés biológico ou psicológico, a infância pode ser considerada uma etapa que está em constante processo de mudança e de aquisição de conhecimentos que orientarão a criança para seu futuro como adulto. Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, ela é uma construção social e possui definições e características de acordo com o ambiente sócio cultural. Sob esse prisma, não há uma única infância, mas infâncias que se diferenciam de acordo não somente com o momento histórico, mas da idade, da situação social e cultural na qual estão inseridas as crianças. Assim como, essas diferenças também são percebidas através do olhar e das concepções de quem se propõe a estudá-las.

Cada criança é única, qualquer grupo de crianças, que pode ser constituído por rapazes e raparigas, vive, de certo modo, em circunstâncias especiais próprias a esse mesmo grupo, dependendo de antecedentes socioeconômicos, condições ambientais, atitudes parentais, etc. Ao mesmo tempo, cada grupo, ou geração de crianças de determinada sociedade tem algo em comum que nos permite que façamos afirmações acerca da infância numa determinada sociedade (QVORTRUP, 1995, p. 11).

A infância, dessa forma, não poderia ser vista como algo natural como observada na filosofia naturalista assinalada por Hobbes, onde a criança era caracterizada pela maldade e perversidade e precisava ser

conduzida para o “caminho” do bem. Essa visão da criança como uma alma perversa, um espírito ruim, vai influenciar durante muito tempo também a educação, na medida em que ela assume a responsabilidade de conduzir esse homem (criança) ao caminho desejado.

A infância parece ganhar um estatuto próprio na França no século XVII, indo contra uma cultura social que, durante séculos parecia negá-la, porém, ainda vendo na infância o lugar do mal e do pecado, mas que poderia vir a alcançar a redenção através dos processos educativos. Dessa forma, não necessariamente ela era visibilizada, pois a preocupação centrava-se muito mais nos métodos e formas de atingir o que se esperava das crianças, o que elas poderiam vir a alcançar, do que a preocupação com as crianças enquanto sujeitos (BECCHI, 1994).

Com Rousseau, essa visão naturalista do bem ou do mal começa a ser desconstruída, na medida em que ele aponta que a criança possui uma bondade genuína que poderia ser corrompida com o convívio no mundo adulto. Porém, mesmo Rousseau, ainda é indiferente à visão histórico social na definição da infância e ela, de alguma forma, ainda é tratada como natural. Sua contribuição deveu-se principalmente ao fato de que conseguia ver a infância como um período específico, com diferentes modos de ser, ver, pensar, sentir (BECCHI, 1994).

O Marxismo vem posteriormente dizer que uma das categorias que vai definir a infância é a classe social. Já na Modernidade se constrói o conceito de infância como categoria etária fixa, através da psicologia e da maturação biológica. Da mesma forma, Becchi (1994), considera que a criança também foi negada em Piaget, onde mais uma vez a infância se dissolve, se tornando uma metáfora e onde a criança parece se apresentar cada vez menos como um ser a ser observado, e cada vez mais como um caso. Piaget dizia ter as crianças como sujeitos, mas as estudava cada vez mais distante da realidade social e cultural menos elitista. Assim como suas entrevistas se tornavam cada vez mais dirigidas, com pouco espaço para a fala das crianças, e em situações não naturais (BECCHI, 1994).

A psicologia do desenvolvimento procura explicar as fases do desenvolvimento humano baseada em fatores naturais e biológicos e, assim, formulando ideais de desenvolvimento que passam a moldar as crianças a partir de determinadas características descritivas. Contribui, dessa forma, para uma visão de criança que se desenvolve por etapas e que consequentemente irá influenciar a educação a partir do momento em que passa a orientar os educadores a estabelecerem metodologias específicas para cada uma dessas etapas e a definir padrões de aprendizagem considerados normais para cada uma delas.

Os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, assim como os relacionados à área biológica, são importantes na medida em que nos auxiliam na compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, porém não bastam para explicar os processos que fazem parte do universo diverso que constitui as crianças. É preciso que se observe do ponto de vista de, como cada criança com determinadas características biológicas e psicológicas se insere e vai se constituindo a partir de cada contexto social e cultural.

Porém, essa crítica às concepções biológicas no contexto da infância, levou a Sociologia, em dado momento, a criar um reducionismo negando os aspectos que também são importantes na compreensão da infância trazidos por essa área de conhecimento. Prout (2003/2004) já alertava que uma das razões pela qual a infância foi negligenciada durante tanto tempo pela Sociologia teria sido o fato da infância parecer desafiar a divisão entre natureza e cultura.

O caráter híbrido da infância, em parte natural, em parte social, parece claramente não estar à vontade com a mentalidade moderna e a sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. A solução parcial que encontrou ceder a infância à natureza, (isto é, as ciências biológicas e médicas ou suas extensões) manteve-se até os últimos anos do século XX. Este fato foi integrado na Sociologia como socialização – tornar-se social. As crianças pertencem à natureza até serem integradas na realidade social. A fundamentação da Sociologia da Infância na ideia de que a infância é uma construção social revela-se, neste ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico, substituindo-o pelo reducionismo sociológico. Por muito útil que fosse para refutar a ideia do reducionismo biológico da infância como natural, acaba sendo exagerado (PROUT, 2003/2004, p. 8-9).

Nesse sentido, talvez o grande desafio que se apresenta a quem se propõe a estudar a infância, é poder fazer isso a partir de enfoques multidisciplinares, compreendendo a criança como um ser *biopsicossocial* (SARMENTO, 2013). Bem como, estudar as crianças a partir delas próprias, a partir de seus pontos de vista, a partir de sua própria realidade, permitindo assim descortinar outra realidade social,

que é aquela que emerge das representações infantis, para então organizar possibilidades e ações pedagógicas que contemplem a criança real e não apenas o que se espera dela.

2.3.2 As crianças na sociedade contemporânea

Atualmente temos uma aparente maior visibilidade nos temas relativos à infância, sendo cada vez mais enfatizada nos processos de investigação, nas discussões das agendas políticas ou debates judiciais sobre crianças em situações de risco ou sobre a maioridade penal³² e, ainda, através da mídia, com cada vez mais programas destinados às crianças. Porém, essa indefinição em relação às concepções de infância e a forma como a sociedade vê as crianças, não foi ainda superada e as crianças continuam a se constituírem de forma diversa e contraditória.

Charlot (1986) exemplificou algumas dessas contradições ao observar que concebemos a criança como um ser ao mesmo tempo inocente e mau, perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Essas imagens contraditórias são, principalmente, consequência do que nelas é projetado pelo adulto e pela sociedade, assim como suas aspirações e repulsas. O autor também chama a atenção para uma característica que, socialmente, se torna uma das mais significativas na definição da infância: o fato dela, a criança, independentemente de seu contexto social, ser um ser dependente do adulto, sendo este “[...] um fator social inelutável, qualquer que seja a organização social” (CHARLOT, 1986, p. 132). Assim, nessa perspectiva, por nascer e crescer em um mundo adulto é progressivamente que a criança vai adquirindo sua autonomia.

O sentimento moderno da infância, a representação do modelo ideal de infância sonhado pelos adultos, não é uma realidade que se expressa da mesma forma e nas mesmas condições objetivas para todas as crianças. Assim, a situação das crianças na sociedade atual é cercada de elementos contraditórios onde, por um lado, identificam-se situações que podem ser consideradas de melhoria da sua qualidade de vida, com junção de forças que visem cada vez mais à proteção das crianças e, por

³² A PEC 171/1993 prevê a diminuição da maioridade penal de 18 para 16 anos. Dessa forma, adolescentes maiores de 16 anos seriam punidos pela Justiça como adultos. Apesar da pressão pela não aprovação da lei por instituições e grupos em defesa da criança e do adolescente, vários projetos buscavam sua aprovação no congresso até metade de 2005. (<http://ultimosegundo.ig.com.br>).

outro lado, essas forças não dão conta de resolver os inúmeros problemas que cercam a infância.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, que ajudou a transformar as crianças em sujeitos de direitos, ao menos no campo legal, é um exemplo disso. Ao analisar ações como essas, pode-se considerar que a situação das crianças apresentou mudanças positivas e significativas no último século. Porém, essas mudanças não alcançaram, com a mesma proporção todas as crianças, ou todos os contextos sociais.

Assim, ao mesmo tempo em que se cria uma série de mecanismos de proteção à infância, as crianças ainda não encontram seu lugar na sociedade como cidadãos de direito, e os próprios adultos muitas vezes agem de forma diferente do que propõem seus discursos. Apesar da aprovação de leis e das conquistas relativas aos direitos das crianças, na prática ainda esses direitos não são respeitados de maneira integral. Soares e Tomás (2004) elucidam exemplos que reforçam o caráter contraditório da situação das crianças: falta de condições mínimas de saúde e educação, altas taxas de mortalidade infantil, inquietantes porcentagens de crianças que não frequentam a escola, alarmante aumento de infectados por doenças sérias, como o HIV, e situações de extrema exclusão e pobreza, ainda predominam em grande parte das populações infantis.

Mais recentemente (2013-2014), acompanhamos na mídia também a situação das crianças vítimas da guerra entre Palestina e Israel³³. Tornou-se comum, nessa guerra, ataques às escolas e instituições de abrigo de adultos e crianças, instituições que, aparentemente, deveriam ser mantidas como neutras em conflitos armados, o que no nosso entender, visa a destruição em massa da população palestina por Israel, o que seria alcançado também com a aniquilação da população infantil. De uma forma ou de outra, as crianças são as que mais sofrem com esse tipo de conflito, como vítimas diretas dos ataques, ou também como combatentes.

³³ Segundo dados da UNICEF, cerca de 150 crianças foram mortas como resultado dos ataques e bombardeios aéreos e forças navais e terrestres, só no mês de julho/2014, na guerra entre Palestina e Israel. Nos meses subsequentes, o saldo de mortes chegou a dez crianças por dia. Porém, diante da proporção que essa guerra tomou, questionamos inclusive os dados da UNICEF, considerando que talvez eles não dão conta do total de crianças atingidas, que poderia ser bem maior.

A infância em nossa sociedade contemporânea também pode ser considerada uma etapa em que os sujeitos crianças adquirem um status de dependência, e precisam de proteção e provisão dos adultos. Em que ainda não participam do processo de produção de bens e serviços, mas que cada vez mais vêm se tornando fatias do mercado capitalista e vistas como possíveis consumidoras de bens e serviços.

A infância nas classes menos favorecidas carece de condições mínimas para viver uma infância digna. As crianças são privadas de seus direitos à alimentação, saúde, moradia, educação e, muitas vezes, de seu direito de brincar, tendo que assumir funções que caberiam aos adultos. Assim como, as crianças das classes mais favorecidas podem não sofrer com a falta de condições de saúde, educação, alimentação etc., mas muitas são vítimas de outro tipo de exploração, a exemplo da Indústria Cultural que lhes cria necessidades de consumo, e de uma agenda cheia de compromissos que visa garantir as condições e prepará-las, o mais cedo possível, para um futuro promissor, para a entrada no competitivo mercado de trabalho (VAROTTO; SILVA, 2004).

Postman (1999) denunciou o suposto desaparecimento da infância, pois as crianças, ao terem acesso cada vez mais ao mundo da informação adulta, através da mídia, da TV e da internet, estariam se afastando de um mundo próprio que poderia caracterizá-las. Baseada na ideia de que a miséria e a desigualdade sempre acompanharam a sociedade, Kramer (2003) questiona a ideia do desaparecimento da infância proposta por Postman (1999), e reforça que não é somente a infância que vem sofrendo, mas parece haver toda uma destruição da dimensão humana do próprio homem. Ou seja, há toda uma sociedade que parece estar em crise. Assim, o debate em torno do desaparecimento da infância não pode ofuscar a nossa consciência diante das situações de exclusão e pobreza de grande parte das populações infantis. Prout (2003/2004) considera que apesar das críticas a essa visão do desaparecimento da infância, Postman, e outros autores que a defendem, fizeram considerações importantes quando demonstraram as linhas cada vez mais tênues entre os limites da infância e dos adultos.

Soares e Tomás (2004) reforçam que, no caso das crianças, o que se percebe é uma dupla exclusão, pois por um lado a exclusão parece justificada pelos indicadores de pobreza que afetam as crianças e, por outro lado, as crianças são excluídas das tomadas de decisão. As autoras defendem para as crianças uma visibilidade que não sirva apenas para explicar fenômenos de interesse político e econômico, mas também trazer para a arena pública uma imagem de infância como um grupo

social com direitos, como o direito de ter voz e de poder também intervir nos processos que lhe dizem respeito.

A inclusão das crianças no seio das discussões globais, e a sua promoção como sujeitos de direitos, se contempla no que Soares e Tomás (2004), baseadas na concepção de *Cosmopolitismo* de Santos (2002)³⁴, vão chamar de *Cosmopolitismo Infantil*, movimento transnacional de luta pelos direitos das crianças e que se apoia nas organizações que as defendem (UNICEF, Childwatch International Save the Children Alliance, UNESCO, entre outros), e na Sociologia da Infância, que tem cada vez mais se debruçado sobre as questões referentes às crianças. Entre os enfoques dados pela Sociologia da Infância, destaca-se a luta pelo Protagonismo Infantil, através de promoção de políticas sociais de participação infantil e a inclusão no debate da globalização das questões associadas à infância.

Questionamo-nos, porém, como garantir a participação efetiva das crianças na esfera pública, se ainda não se apresentam condições de participação no universo que está mais próximo a elas, como as instituições de educação onde se inserem? É inevitável nos remetermos a esses espaços onde, prioritariamente, se procura garantir o direito à proteção e provisão, como alimentação saudável, sono, segurança, espaço/tempo para brincadeiras, etc., mas tudo geralmente enraizado em uma rotina adultocêntrica, com pouco espaço para que as crianças se manifestem, façam escolhas, sejam ouvidas, tenham liberdade sobre seu corpo e seu movimento.

Nesse sentido, para que de fato a participação das crianças seja efetivada, é preciso mudar uma constituição histórica de poder e hierarquia adulta, bem como, uma melhor compreensão por parte da sociedade das capacidades das crianças e das culturas infantis, possibilitando, assim, uma mudança na postura que há anos vem considerando a criança como desprovida de maturidade para fazer escolhas e tomar decisões. Somente essa tomada de consciência das inúmeras possibilidades das crianças, é que possibilitará ao adulto criar

³⁴ Santos (2002) propõe uma *Razão Cosmopolita* que busca expandir o presente e contrair o futuro, buscando, dessa forma, evitar o desperdício da experiência e criar um espaço-tempo necessário para a valorização da experiência social. O esforço teórico do sociólogo é tentar propor, ou identificar, maneiras dos direitos humanos serem simultaneamente uma política cultural e global. Para isso, propõe não olhar a realidade somente da forma como ela se apresenta, mas estabelecendo uma crítica que procura achar, ampliar as fissuras que não estão dando conta de resolver as questões da sociedade atual.

condições para a participação delas. E é nesse sentido que os estudos e pesquisas que procuram trazer as crianças como protagonistas, procurando entender e compreender sua realidade a partir do que pensam, falam e a forma como agem, se tornam significativos na busca pela concretização dos seus direitos, bem como na ampliação da compreensão dos adultos em relação a elas.

2.3.3 Os bebês no contexto da infância

Um dos exercícios que também consideramos fundamental para a compreensão da infância é tentar definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas crianças. O que são características inerentes ao ser humano-criança e o que as diferencia. É nesse processo de definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo que se colocam também os bebês, como um grupo de crianças com características que os inserem no conceito de infância também enquanto categoria geracional, e com outras específicas, que os diferenciam das demais crianças.

Ao afirmarmos que os bebês possuem especificidades que os diferenciam das outras crianças, não estamos nos referindo somente à questão etária, mas também a uma série de elementos que requerem um olhar diferenciado, uma forma singular de se compreender suas interações, suas linguagens, seu movimento, exigindo do adulto/professor um olhar atento e cuidadoso para cada uma dessas expressões. Ao trazermos as questões dos bebês para a centralidade de nossas discussões sobre a infância, não estamos particularizando esse grupo de crianças, como se, ao fazermos isso, poderíamos considerar que entre os mesmos não vai haver diferenças. Assim como, não é possível criar um conceito único de infância, por todas as multiplicidades de características e fatores que a constituem, da mesma forma não é possível falar dos bebês como um grupo homogêneo.

Evidencia-se uma preocupação cada vez maior em se compreender a especificidade das crianças pequeninas, embora esse olhar seja relativamente recente, se considerarmos que durante muito tempo os bebês foram considerados como frágeis, incapazes e imaturos. Nos estudos antropológicos, os bebês também foram invisibilizados, e Gottlieb (2009, p. 314), chama a atenção para o fato de que a antropologia tem frequentemente negligenciado os bebês: “Do ponto de vista teórico, os bebês, para a maioria de nós, são um não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico”. Embora a autora reconheça que tem havido, por parte dos estudiosos da área antropológica, um reconhecido aumento nos

estudos sobre a infância, ela ainda não conseguiu voltar seu olhar para os bebês, e levanta a importância dos estudos que visam compreender as interações e relações dos bebês em diferentes culturas.

[...] quando começarmos a estudar sistematicamente a vida de bebês e crianças pequenas em outros contextos culturais, devemos conseguir transcender polêmicas e acessar de forma mais realística as contribuições relativas da cultura e da biologia para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e até mesmo motor nos primeiros estágios da vida pós-natal (GOTTLIEB, 2009, p. 314).

As áreas da Educação e da Sociologia da Infância também têm se voltado recentemente para os bebês. Schmitt (2014), em sua tese de doutorado, enfatiza que não podemos mais afirmar que não existem produções acerca dos bebês, pois elas vêm tendo um aumento significativo nos últimos anos. A partir de 2008, o que percebemos também na produção acerca dos bebês, levantada a partir dos artigos do GT7 da ANPED, é que algumas pesquisas têm se voltado a pensar os bebês a partir de suas potencialidades, suas interações, formas de comunicação, a maneira como estabelecem relações com seus pares e adultos. A imagem do bebê como um ser imaturo, que necessita apenas de cuidado, não tem mais espaço à medida que vai se descortinando as suas possibilidades, como também afirma Barbosa (2010):

Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Entre os estudos mais recentes, que procuram voltar seu olhar para os bebês, Guimarães (2008), traz o cuidado como ética e a potência dos bebês. A autora considera que tradicionalmente, no Brasil, as relações estabelecidas com os bebês possuem um caráter ainda marcado pelo assistencialismo que configurou o atendimento nas creches durante tantos anos. Esse aspecto se agravava no caso dos bebês, por considerá-los ainda pequenos e desprotegidos, organizando-se um movimento que busca dar conta do que falta a essa criança por sua, não só condição de pequena, mas também pela ausência da figura da mãe, obrigada a entregar seu filho aos cuidados da creche para poder trabalhar.

Ódena (1995) *apud* Castro (2013), observa que os bebês são educáveis desde o momento em que nascem, o que não significa serem passivos ou homogêneos na forma como se desenvolvem e aprendem, mas apropriam-se dos códigos sociais expressos e elaboram sua forma de compreender esse meio. Suas ações, em um primeiro momento, emotivas, logo ganham também um sentido social, na medida em que o outro lhe atribui significado. Ou seja, “[...] embora os bebês não pronunciem, verbalmente, o que compreendem do mundo, seus atos sociais retratam os sentidos da realidade social e o modo como as relações vão se estabelecendo” (CASTRO, 2013, p. 11). E se utilizam do choro, dos balbucios, dos gestos, dos olhares e das expressões para comunicar o que sentem.

Coutinho (2012) cita os estudos de Prout (2004) que propõem compreender a infância como natural e social ao mesmo tempo, ou seja, defende que os estudos da infância têm emergido como uma área inter e multidisciplinar, e tem a difícil tarefa de buscar congregar as diferentes áreas de conhecimento. E em relação aos bebês: “[...] essa divisão entre biológico e social tem uma forte presença, e a tendência a atribuir às competências dos bebês apenas dimensões biológicas é recorrente” (COUTINHO, 2012, p. 243). Porém, a autora considera que, no campo da Sociologia da Infância, tem se procurado fazer estudos onde o biológico não seja desconsiderado, embora Prout (2004) reconheça que, durante determinado tempo, prevaleceu a soberania de uma ou outra dimensão, cultural ou natural, mas que hoje, quem se propõe a estudar a infância tem a difícil tarefa de congregar diferentes áreas de conhecimento.

Coutinho (2012), também chama a atenção para o fato de que, embora os estudos mais recentes demonstrem uma preocupação cada vez maior em garantir e possibilitar a autonomia e liberdade dos bebês em fazer suas escolhas, ainda são recorrentes os momentos de controle sobre o corpo e movimento dos bebês. A autora considera que

possibilitar aos bebês autonomia e liberdade de movimento, lhes garante o direito de fazer escolhas e relacionarem-se de forma mais efetiva com seus pares. O corpo se coloca assim, como determinante na forma como os bebês buscam conquistar o que pretendem, se tornando ele também, uma dimensão da linguagem dos bebês.

Na Educação Infantil há elementos que perpassam a todos os grupos e todas as crianças, mas há também nos bebês uma singularidade que requer do adulto, professor, um olhar muito mais atento às suas manifestações. Na organização das ações pedagógicas, os bebês constantemente interrogam o currículo, como já evidenciavam Barbosa e Richter (2010), pois o tempo todo nos fazem questionar sobre o que lhes é proposto.

Os bebês, em seu humano poder de interagir, interrogam esses modelos curriculares ao afirmarem, nas suas ações cotidianas, a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos corporais de aprender a operar linguagens e narrativas (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 85).

Barbosa (2010), também se refere à educação dos bebês como marcada por uma especificidade, e levanta algumas indicações que considera imprescindíveis para pensar a educação dessas crianças. A primeira delas é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos: “Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BARBOSA, 2010, p. 3). Mas também com direito à participação, que visa tornar os bebês protagonistas de seu processo educacional, na medida em que se reconheçam suas ações como indicadores da organização das possibilidades pedagógicas. O segundo se refere ao reconhecimento de uma sociedade onde as diversidades sociais e culturais sejam consideradas, na busca de processos igualitários de educação. E, por último, a autora considera a valorização das relações, da convivência, sendo a Educação Infantil um importante espaço para que se possibilite múltiplas interações, que auxiliarão as crianças, principalmente as bem pequenas, na construção de sua identidade pessoal e coletiva.

Pensar em propostas pedagógicas que contemplem as especificidades dos bebês enquanto grupo e, ao mesmo tempo, não deixar de olhar para cada um de forma diferenciada, não é tarefa fácil, ao consideramos as condições de cuidado/educação das crianças nas instituições de Educação Infantil, marcada geralmente por poucos profissionais trabalhando com muitos bebês. Da mesma forma, a Educação Física ainda parece marcada por uma visão limitada na compreensão da totalidade das crianças, com abordagens que desconsideram o contexto no qual as crianças se constituem. A supervalorização dos aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, baseada nas capacidades físicas, e com uma visão generalizada da criança, se reflete em práticas corporais com papel instrumental e compensatório.

Dessa forma, quando nos referimos às crianças da Educação Infantil e, mais especificamente aos bebês, precisamos também nos questionar: Que bebê é esse? Quais os fatores que o constituem? Pensar em crianças que se diferenciam, em bebês que se diferenciam, em corpos em movimento que se diferenciam. Pensar em ações pedagógicas que possam contemplar e ampliar as possibilidades de interação, comunicação, movimento, sem desconsiderar que cada criança é única. Ou seja, olhar e compreender cada bebê em seus contextos, para além de conceitos pré-definidos.

3. CAPÍTULO III – CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 SITUANDO OS PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Pesquisar é a forma que encontramos para obter conhecimento sobre determinada temática. Para Gatti (2002), o ato de pesquisar deve vir acompanhado de certas características específicas, pois não se busca com ele qualquer conhecimento, mas, sim, através dele ultrapassar um entendimento imediato na compreensão do que estamos observando. Um conhecimento que poderá ultrapassar ou até negar as primeiras impressões que podemos ter sobre o que desejamos estudar. Fazemos pesquisa para buscar a explicação, a descrição e a compreensão de algo. E, para que isso seja possível, vamos percorrendo caminhos que nem sempre se mostram claros à primeira vista, mas vão se constituindo no decorrer da caminhada, pois a produção científica ocorre no tempo e no espaço e, assim, ela é dinâmica e em constante mudança.

Mas, para iniciar a caminhada, precisamos nos ater a determinados critérios. Ou seja, “[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados” (GATTI, 2002, p. 10). Dessa forma, os conhecimentos obtidos estarão sempre vinculados às escolhas que fizemos no caminho para a obtenção das informações. Para Minayo (2014), o conhecimento científico acontece no processo de articulação entre as bases teóricas e a empiria e, dessa forma, os caminhos metodológicos nos auxiliam a tornar plausíveis os dados a partir das perguntas que nos moveram na construção da pesquisa.

Para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, realizamos um estudo de caso com base nas ideias de André (2005), que considera a importância de tal procedimento metodológico na pesquisa educacional. Para a autora, quando temos o interesse em investigar os fenômenos educacionais no contexto onde estão inseridos, o estudo de caso permite descrever ações e comportamentos, captar significados e compreender e interpretar linguagens, sem desvinculá-los dos contextos em que se manifestam.

Nessa pesquisa, o contexto foi a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sendo os participantes, as professoras de Educação Física que trabalham com os grupos de bebês, ou seja, as crianças que estão inseridas nos grupos de G1/berçário. Em 2014, quando iniciamos a primeira etapa da pesquisa, a RMEF contava com 33 unidades que

atendiam grupos de G1/berçário, sendo 30 creches e 03 Neis³⁵. Uma das professoras, com carga horária de 40 horas semanais, atuava em duas dessas unidades, com 20 horas em cada uma³⁶. Dessa forma, para a pesquisa foram consideradas 32 professoras.

Para a obtenção das informações, e o alcance dos objetivos expressos, nossa pesquisa se dividiu em duas etapas. Na primeira etapa utilizamos um questionário³⁷, contendo perguntas fechadas e abertas, que envolveu a totalidade das 32 professoras. A utilização do questionário, nessa etapa da pesquisa, foi importante na captação dos aspectos mais gerais, buscando identificar essas professoras e os elementos que envolvem sua prática pedagógica junto aos grupos de bebês. O questionário teve nessa pesquisa um papel de complementaridade, permitindo uma primeira aproximação ao campo, e fornecendo elementos que auxiliaram da preparação/condução da segunda etapa.

Na segunda etapa, recorremos a um Evento-campo/Grupo Focal. Optamos por mesclar essas duas formas, porque o Evento-campo³⁸ permitiu organizar uma atividade anterior, solicitando que as professoras trouxessem para o encontro o registro de um dos momentos da Educação Física com os bebês³⁹, o que enriqueceu a proposta do Grupo Focal. O Grupo Focal, no contexto dessa pesquisa, se apresentou como uma possibilidade que se diferencia das entrevistas individuais, onde as opiniões são manifestadas individualmente, nos permitindo, assim, um

³⁵ Núcleos de Educação Infantil

³⁶ Por outro lado, uma das unidades possuía 2 (duas) professoras de Educação Física que dividiam os horários de atendimento ao grupo do G1/berçário, sendo uma no período matutino e outra no vespertino, buscando, com essa forma de organização, contemplar algumas crianças que só frequentam a creche em determinado período. Porém, no período da realização do questionário, a professora do período vespertino havia desistido da vaga, que não havia sido assumida ainda por uma nova professora e, dessa forma, essa professora não foi incluída na pesquisa.

³⁷ Apêndice B.

³⁸ O Evento-campo nos foi sugerido pelo Professor Mauricio R. Silva, membro da nossa banca de qualificação, tendo ele próprio adotado essa metodologia em sua tese de doutorado, e a própria pesquisadora já havia realizado uma aproximação com essa forma de abordagem do campo, na monografia de especialização, também orientada pelo referido professor (VAROTTO; SILVA, 2004). A pesquisa anterior, no entanto, foi realizada com crianças, ao contrário dessa pesquisa em que os participantes eram os adultos/professores.

³⁹ Apêndice C.

nível mais aprofundado de reflexão. Para Minayo (2014, p. 269): “O valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com os outros indivíduos”. Buscamos, assim, provocar a interação entre as participantes, interação que poderia tanto estabelecer consenso, como provocar divergências de opiniões.

Essa segunda etapa envolveu uma parcela de 20% das professoras que responderam ao questionário. Entre os critérios de escolha para a segunda etapa buscamos professoras que atuavam há mais de um ano com os bebês. A proposta de dirigirmos, no segundo momento, o nosso olhar para professoras que possuem algum tempo de experiência, se apoiou em Sayão (2005), que considera que os anos vividos com esse grupo de crianças poderá possibilitar um nível mais elevado de auto-reflexão, principalmente em relação aos elementos do trabalho docente.

Consideramos relevante observar que, durante toda a parte inicial da pesquisa, até a conclusão das etapas de campo, mesmo sem estar atuando como professora⁴⁰ continuei participando dos encontros de formação da RMEF voltados para a Educação Física, bem como das reuniões do GEIEFEI. Apesar de não incluirmos diretamente essas participações nas análises, elas foram importantes por permitir a aproximação com as discussões estabelecidas nos encontros, auxiliando na compreensão da Educação Física na Educação Infantil como um todo. Porém, em determinado momento, ao iniciarmos as análises, optei por não participar mais das formações, considerando que era o momento de provocar o distanciamento do objeto e estabelecer o estranhamento necessário para possibilitar as reflexões acerca da problemática da pesquisa.

Abaixo, trazemos considerações a respeito das duas incursões no campo, a realização dos questionários e do Evento-campo/Grupo Focal. Procuramos contar a trajetória dessas incursões, a elaboração de cada etapa, o contato com os participantes e com as unidades envolvidas, os encaminhamentos via Gerência de Formação Permanente, enfim, os caminhos que foram percorridos em nossa pesquisa, porque no decorrer desse percurso foram se desvelando elementos que nos auxiliaram na compreensão, por exemplo, da situação profissional dos professores pesquisados, bem como a própria dinâmica de organização e reorganização constante da pesquisa.

⁴⁰ A partir do segundo ano do mestrado, obtive licença aperfeiçoamento junto à RMEF, o que me manteve afastada da função de professora de Educação Física da Educação Infantil.

3.2 PRIMEIRA INCURSÃO NO CAMPO: CAMINHOS DA PESQUISA NA REALIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Quando elaboramos o projeto de pesquisa, nossa intenção inicial era realizar uma pesquisa etnográfica, acompanhando uma professora de Educação Física em seus momentos com os bebês, e realizar entrevista com esta professora. Porém, logo fomos percebendo que, com esse caminho, não daríamos conta dos objetivos expressos no projeto e, em reunião de orientandos junto ao NUPEIN⁴¹, foi indicada a necessidade de considerar a diversidade de práticas que poderíamos ter na RMEF, constituída por professoras com diferentes formações e diferentes formas de atuar junto aos bebês. Dessa forma, uma pesquisa com apenas uma professora, mostraria uma realidade que não daria conta de contemplar aspectos gerais que envolvem essas profissionais e o conjunto de suas práticas. A partir disso, nosso foco, que anteriormente pretendia trazer os bebês também como participantes da pesquisa, se concentrou de forma mais direta nas professoras.

Optamos, primeiramente, pela realização de um questionário com todas as professoras de Educação Física da RMEF que atuam em creches ou NEIs com bebês. Esse questionário permitiu fazer um mapeamento, identificando quem são essas professoras, a forma de contratação das mesmas pela RMEF, tempo de atuação na Educação Infantil e com bebês, sua formação e as principais indicações que as orientam na atuação com os bebês etc.

O questionário foi elaborado tendo como base a pesquisa realizada por Duarte (2011)⁴², que se aproximava um pouco dos nossos objetivos de pesquisa. Após a leitura atenta e cuidadosa do questionário realizado pela pesquisadora, procuramos adaptá-lo a nossa pesquisa, suprimindo questões e incluindo outras que pudessem se aproximar dos nossos objetivos. Dessa forma, organizamos o mesmo pelos módulos: 1) Dados de identificação; 2) Dados profissionais; 3) Formação inicial; 4) Formação continuada; 5) A especificidade da ação docente da Educação Física com bebês: 5.1) Tempo; 5.2) Espaço/Materiais; 5.3)

⁴¹ Núcleo de pesquisa do qual faço parte, vinculado à linha de Educação e Infância do PPGE-UFSC.

⁴² A pesquisa de mestrado de Duarte (2011), também foi realizada na RMEF e tinha como foco as dimensões educativas da ação docente das professoras de bebês.

Organização e análise das ações docentes; 5.4); Planejamento; 5.5) Docência Partilhada⁴³.

Antes de entregarmos o questionário a todas as professoras, realizamos 03 (três) questionários pilotos. Com o questionário elaborado, realizamos contato junto à Gerência de Formação Permanente da Secretaria de Educação de Florianópolis, apresentamos nosso projeto, a carta de encaminhamento do orientador e solicitamos autorização para a realização do questionário.

A Gerência de Formação Permanente forneceu as cartas de encaminhamento a serem levadas às unidades que possuíam grupos de G1/berçário no ano de 2014. As mesmas estão relacionadas no Quadro 06, bem como o bairro e a região em que se localizam. No Mapa 01, indicamos a localização desses bairros, divididos por regiões, na cidade de Florianópolis.

Quadro 6: Relação de creches e NEIs da RMEF com grupos de G1/berçário, bairro e região em que se localizam (no ano de 2014)

CRECHE /NEI	BAIRRO	REGIÃO
Creche Nossa Senhora de Lurdes	Agronômica	Central
Creche Irmão Celso	Agronômica	Central
Creche Almirante Lucas	Centro	Central
Creche Celso Ramos	Centro	Central
Creche Anjo da Guarda	Trindade	Central
Creche Waldemar da Silva Filho	Trindade	Central
Creche Morro do Mocotó	Morro da Queimada	Central
Creche Firmino Francisco Vieira	Córrego Grande	Central
Creche Joaquina Maria Peres	Itacorubi	Central
Creche Idalina Ochôa	Carianos	Central/Sul
Nei Zilda Arns Neumann	Carianos	Central/Sul
Creche Monsenhor Frederico Hobold	Costeira	Sul
Creche Anna Spyros Dimatos	Tapera	Sul
Creche Caetana Marcelina Dias	Ribeirão da Ilha	Sul
Creche Francisco Idalina Lopes	Morro das Pedras	Sul
Creche Poeta Cruz e Souza	Areias do Campeche	Sul
Creche Maria Nair da Silva	Fazenda Rio Tavares	Sul/Leste
Creche Orlandina Cordeiro	Saco Grande	Central/Norte
Creche Dealtino Cabral	Santo Antônio de Lisboa	Norte

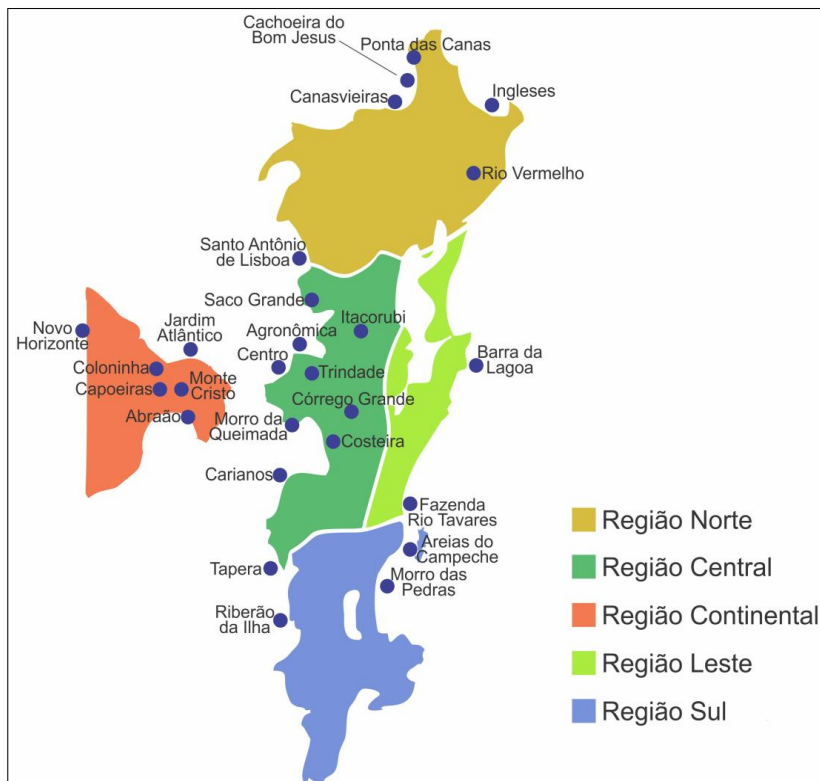
⁴³ Posteriormente, durante as análises, o termo “partilhada” foi reformulado com base em Gonçalves (2014), e passamos a utilizar o termo “compartilhada”.

Creche Ingleses*	Ingleses	Norte
Nei Gentil Matias da Silva	Ingleses	Norte
Creche Lausimar Maria Lauss	Rio Vermelho	Norte
Creche Vila União	Cachoeira do Bom Jesus	Norte
Creche Clair Gruber Souza	Canasvieiras	Norte
Creche Stella Maris Corrêa	Ponta das Canas	Norte
Creche Dona Cota	Abrão	Continental
Creche Celso Pamplona	Jardim Atlântico	Continental
Creche Jardim Atlântico	Jardim Atlântico	Continental
Creche Mateus de Barros	Monte Cristo	Continental
Creche Chico Mendes	Novo Horizonte	Continental
Creche Machado de Assis	Capoeiras	Continental
Creche Maria Barreiros	Coloninha	Continental
Nei Colônia Z11	Barra da Lagoa	Leste

*Não entrou na pesquisa, pois a professora também atuava em outra unidade.

Fonte: da Autora

Mapa 1: Mapa do município de Florianópolis dividido por regiões, com indicação dos bairros onde se localizam as creches e NEIs com G1/berçário (no ano de 2014)



Mapa com os bairros: a Autora

Fonte: Mapa original: <http://www.skyscrapercity.com>

Com as cartas de encaminhamento em mãos, acessamos os endereços e telefones das unidades, no site da Secretaria de Educação, iniciando o primeiro contato, via telefone, com as unidades educativas. Nesse contato inicial, feito preferencialmente com a direção da unidade, apresentávamos brevemente a pesquisa e procurávamos saber os dias em que as professoras de Educação Física se encontravam na unidade.

Com esses dados confirmados, iniciamos a entrega dos questionários. Nesse processo procurávamos falar inicialmente com a direção e, depois, diretamente com a professora de Educação Física. Porém, em algumas situações não foi possível, pois as professoras

estavam em atendimento e não conseguiam se afastar do grupo. Nesses casos, deixávamos o questionário e, posteriormente, fazíamos contato por telefone e/ou por e-mail. Além dos questionários, da carta de encaminhamento e do termo de consentimento entregues pessoalmente, em algumas unidades enviamos também por e-mail o projeto de pesquisa. A opção pelo envio do projeto acontecia nas conversas, pessoalmente ou por telefone com as professoras, que solicitavam maiores informações sobre o mesmo⁴⁴.

Na primeira etapa (julho/2014), entregamos 09 (nove) questionários, que foram recolhidos e analisados brevemente, para verificar se eram necessárias alterações significativas nas perguntas. Estando próximo ao período de recesso escolar (julho/2014), os demais foram entregues no início de agosto, estabelecendo um prazo de cerca de 15 dias para o retorno. O recolhimento dos mesmos deu-se na segunda quinzena de agosto e início do mês de setembro. Antes de recolher os questionários, entrávamos novamente em contato com a unidade para saber se a professora já havia respondido. Em quase 50% dos casos, precisamos estipular um novo prazo, de cerca de uma semana, ou porque a professora não havia conseguido responder ainda ou porque estava de atestado no momento do contato.

Apesar desse pequeno e previsível atraso, em nenhuma das unidades houve negativa em responder. Todas as professoras, assim como a direção e/ou supervisão das unidades, demonstraram interesse na pesquisa, se prontificando a colaborar com a mesma. Assim, até a segunda quinzena de setembro, tivemos 100% de devolução dos questionários, respondidos.

Realizamos uma pré-análise dos mesmos, o que permitiu participar do processo de qualificação⁴⁵, com alguns dados prévios da pesquisa.

⁴⁴ Anterior a isso, (Julho/2014) havíamos feito uma apresentação breve do projeto em um dos encontros da Formação em Educação Física que, mesmo não contando com a presença de todas as professoras pesquisadas, possibilitou que as que estivessem na formação, já tivessem algumas informações sobre a pesquisa.

⁴⁵ A qualificação foi realizada ao final de outubro/2014

3.3 SEGUNDA INCURSÃO NO CAMPO: CAMINHOS DA PESQUISA NA REALIZAÇÃO DO EVENTO-CAMPO/GRUPO FOCAL

Após a pré-análise dos dados obtidos via questionário, e do processo de qualificação, alguns aspectos foram surgindo com mais frequência, e exigindo a necessidade de maior aprofundamento, abrindo a necessidade, já prevista anteriormente, de mais uma incursão no campo. Essa etapa, que a princípio tínhamos a intenção de realizar ao final de 2014, logo se mostrou inviável em razão da necessidade de uma imersão mais intensa na pré-análise dos questionários, e também pela dificuldade que visualizávamos em propor mais um movimento de pesquisa em um período que se aproximava do término do ano letivo, pois já estávamos em novembro/2014⁴⁶.

Em vista disso, optamos por realizar a segunda incursão no início do ano letivo de 2015 (fevereiro-março)⁴⁷. Conscientes, porém, de que essa escolha poderia nos trazer como problemática o fato de algumas professoras não estarem mais atuando com bebês. Assim, precisamos estabelecer esse aspecto também como um dos critérios para escolha dos participantes nessa segunda etapa.

Entre as possibilidades que tínhamos para essa segunda etapa, optamos por realizar um Evento-campo aos moldes do Grupo Focal. Realizamos a 2ª etapa com 20% dos 32 profissionais que responderam ao questionário, o que daria em torno de 6,4. Arredondamos inicialmente para 06, porém, correndo o risco de alguma professora desistir ou não poder participar na última hora, optamos por convidar 8 professoras, ficando os seguintes critérios iniciais para a escolha:

1. Professoras que atuavam com bebês em 2014 e continuavam atuando em 2015.
2. Professoras que possuíam mais de 01 ano de atuação com os bebês.
3. 50% de professoras que atuassem em regime de contratação temporário (ACTs) e as outras 50% que atuassem como efetivas na rede.

⁴⁶ O final de ano letivo é um período onde geralmente as professoras de Educação Física estão envolvidas com as avaliações das crianças e com eventos característicos do término do ano nas instituições de Educação Infantil, como passeios, encerramentos, festas e confraternizações diversas.

⁴⁷ Nesse período, também já havíamos recebido a aprovação do Comitê de ética da pesquisa, o que nos permitiu a realização da segunda etapa.

4. Uma professora de cada região da cidade (Norte, Sul, Leste, Centro, Continente) ficando as demais escolhidas entre as regiões com maior número de creches atendendo bebês.

Porém, ao realizarmos o contato com as professoras selecionadas com base nos critérios estabelecidos inicialmente, nos deparamos com a primeira problemática, que de certa forma, já havia sido prevista, mas não com tanta intensidade. Das professoras selecionadas, com base nos critérios elencados inicialmente, uma quantidade significativa⁴⁸ já não estava mais atuando com bebês. De modo que, após ampliarmos os contatos, verificamos a necessidade de excluir os dois últimos critérios, para poder manter os dois primeiros que considerávamos os mais relevantes. Assim, das professoras contatadas que contemplavam os 2 (dois) primeiros critérios, inicialmente 8 (oito) aceitaram participar, mas uma professora não pôde comparecer pois estava afastada por atestado médico e um professor (do sexo masculino) não pôde estar presente no dia do encontro, justificando que estava com muitas atividades na creche onde atuava. O grupo ficou constituído então por 06 professoras, sendo que todas atuavam com bebês em 2014 e 2015, possuíam mais de 01 ano de experiência com essa faixa etária, 05 eram efetivas e 01 substituta, sendo 3 da Região Sul⁴⁹, 1 da região Centro/Sul, 1 da região Norte, 1 da região Continental.

Após a confirmação das professoras para a participação no Evento-campo/Grupo Focal entramos novamente em contato com a Gerência de Formação Permanente que elaborou novas cartas de encaminhamento, que foram entregues à direção das unidades onde as professoras atuavam. Foi também encaminhada uma carta à Gerência de Formação, solicitando autorização para a realização do Evento-campo/Grupo Focal em uma das salas do Centro de Formação Permanente, por ser um espaço que as professoras já estavam habituadas a frequentar em função das formações, e por ser de fácil acesso, já que se localiza em uma região central da cidade.

⁴⁸ A partir do contato realizado por telefone com professoras que se incluíam nos primeiros critérios, identificamos que 12 professoras não atuavam mais com bebês. Entre as justificativas, observamos que algumas haviam se efetivado em concurso público ou eram substitutas e, dessa forma, escolheram vaga em outra unidade de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, bem como algumas não foram aprovadas no processo seletivo para ACT.

⁴⁹ Uma das professoras da região Sul, atuava na região Central em 2014, mas passou a atuar em outra creche da região Sul em 2015.

Tendo as práticas pedagógicas das professoras de Educação Física como foco central de nossa pesquisa, e em função da riqueza e multiplicidade de informações provenientes dos questionários ao se referirem a essas práticas, algumas questões se tornaram mais inquietantes: Como essas práticas se efetivam no dia a dia de uma instituição de Educação Infantil? E de que forma poderíamos trazer essas práticas para serem debatidas em grupo?

Assim, elaboramos, inicialmente, uma temática central para o encontro: *Educação Física no grupo de bebês: elementos da ação docente*. Precisávamos, porém, de um ponto de partida, visando enriquecer o debate. Esse ponto de partida seria previamente organizado por nós, mas consideramos que poderia ser enriquecido se as professoras participantes da pesquisa também contribuíssem para esse momento. Para tanto, solicitamos antecipadamente, que cada professora trouxesse para o encontro um registro escrito⁵⁰ de um dos momentos de Educação Física com o grupo de bebês no qual atuava⁵¹.

Os registros trazidos pelas professoras foram socializados no grupo e, a partir disso, estabelecemos uma conversa/debate sobre alguns elementos enfatizados nos registros e apoiados também em um roteiro prévio que organizamos⁵², com pontos de provocação, que poderiam ser modificados, enriquecidos, complementados em função da direção que o debate iria tomando.

O encontro foi realizado no final de março/2015, em uma terça-feira, por ser o dia da semana de hora-atividade das professoras e reservado para as formações. Teve duração de duas horas e cinco minutos, sendo que uma das professoras participantes teve que se retirar antes do grupo ser concluído (1h10min)⁵³. Para o registro do encontro utilizamos duas filmadoras e um gravador de áudio, buscando, com isso, maior profundidade na captação das imagens e falas.

Gatti (2012) e Minayo (2014) forneceram elementos importantes para a preparação/condução do encontro e em relação aos procedimentos necessários ao se optar por essa forma de pesquisa.

⁵⁰ Apêndice C.

⁵¹ Os elementos sugeridos para o registro foram elencados também com base nos NAPS (Núcleos de Ação Pedagógica) mais especificamente no capítulo “Estratégias da Ação Pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 230-249).

⁵² Apêndice D.

⁵³ No início do encontro a referida professora nos comunicou que havia surgido um imprevisto e precisava se retirar um pouco antes do horário que mais ou menos havíamos previsto para a finalização.

Dessa forma, alguns cuidados foram tomados na condução do grupo e no registro do encontro. O primeiro deles se referiu a nossa postura como mediadora, pois sabíamos que, pela condição de professora de Educação Física de bebês, precisaria manter um afastamento e um cuidado para não emitir opiniões, e tampouco interferir nas opiniões das professoras participantes. Da mesma forma, o grupo logo mostrou uma heterogeneidade na forma e frequência das falas, o que exigiu nossa intervenção em alguns momentos visando à participação mais efetiva de algumas professoras. As comunicações não verbais, expressões individuais ou coletivas, como riso, espanto, desconforto, concordância, discordância, etc., foram também observadas, transcritas e em alguns momentos incluídas nos registros das falas durante as análises, por considerarmos que elas também comunicam e nos ajudam a compreender as falas expressas pelas professoras.

A participação das professoras, no entanto, foi bastante dinâmica e só procuramos fazer novas intervenções quando percebíamos que a temática discutida se esgotava, ou sentíamos necessidade de dar ênfase a algo que estava sendo discutido. Avaliamos posteriormente que a nossa própria inexperiência com essa forma de pesquisa, e o fato de estarmos entre adultos, colegas de profissão, talvez tenha limitado um pouco a abordagem de elementos significativos. Talvez entrevistas individuais nos trouxessem informações mais organizadas, talvez cada professora se referisse a outros elementos, ou de outra forma, ao se expressar individualmente. Porém, a dinâmica do diálogo estabelecido entre as professoras, a forma como cada uma ia construindo seu pensamento sobre determinado assunto, a partir das colocações da outra, concordando em alguns momentos, fazendo-as refletir sobre suas próprias ações, e discordando e tensionando determinadas opiniões, em outro, são elementos que nos fizeram perceber que a dinâmica de grupo acabou sendo de extrema relevância para o alcance dos objetivos da nossa pesquisa.

3.4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Na análise dos dados da pesquisa, optamos em privilegiar a abordagem qualitativa, porém, para o alcance dos objetivos expressos nesse trabalho, em alguns momentos tornou-se necessária a apresentação das informações também de forma quantitativa. As abordagens qualitativas e quantitativas não se apresentam como oposição uma a outra, mas sim de forma conjunta “[...] promovem uma

mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas” (MINAYO, 2014, p. 76). Esse movimento de, em alguns momentos apresentar os dados quantitativos de aspectos mais gerais, para depois refletir sobre aspectos mais específicos, foi importante nessa pesquisa, pois nos permitiu ir do macro para o micro, tentar ver o todo em um primeiro momento para depois focar nos aspectos mais gerais que esse todo nos apresentava. Dessa forma, nesse trabalho as abordagens qualitativa e quantitativa têm o seu papel, e ambas se complementam na tentativa de responder às perguntas que nos moveram inicialmente.

As informações da pesquisa obtidos na empiria através dos questionários e do Evento-campo/Grupo Focal foram colocadas em diálogo com os conceitos teóricos buscando apoio nos elementos metodológicos da “Análise de Conteúdo Temática” e na “Hermenêutica-Dialética”, tendo como referência autores como Bardin (1979) e Minayo (2014).

Bardin (1979) observa que a Análise de Conteúdo pode ser definida como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

De acordo com a conceituação de Bardin (1979), pudemos observar que a autora se refere à Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas”, indicando que ela pode ser feita de formas diversas. Optamos neste trabalho pela “análise temática” que, como o próprio nome indica, tem como conceito central o tema. Tema esse que pode ser apresentado através de uma palavra, frase ou resumo. Sendo assim, a organização dos dados, com ênfase na Análise de Conteúdo Temática “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105). Operacionalmente toma como ponto de partida a leitura do primeiro plano das falas e depoimentos para, aos poucos, ir buscando um nível mais profundo superando o sentido expresso. Caminho esse que se dá seguindo três fases, a partir do

modelo proposto por Minayo (2014): 1) A *pré-análise*, dividida entre leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação das hipóteses e objetivos; 2) Exploração *do material*, que busca realizar uma classificação provisória do material a ser analisado. Estabelecem-se nessa etapa as categorias teóricas ou empíricas através de expressões ou palavras que se apresentam significativas e que se tornam responsáveis pela especificação dos temas; 3) Tratamento *dos dados obtidos e interpretação*, onde os dados são submetidos a operações que possibilitem colocar em relevo as informações obtidas. A partir disso é que se realiza inferência buscando a interpretação e dialogando com o material teórico selecionado previamente, sempre levando em consideração as questões da pesquisa.

Minayo (2014) enfatiza também que a Análise de Conteúdo Temática possui um caráter bastante formal, que exige regularidade e que, como técnica, mantém as raízes positivistas da análise de conteúdo tradicional. Dessa forma, buscando a superação da Análise de Conteúdo Temática apenas como técnica, e tentando dissociá-la um pouco das raízes positivistas, é que a Hermenêutica-Dialética se apresentou como um caminho teórico ou “caminho do pensamento” como Minayo (2014), sugere, e que, principalmente durante a 3ª fase, *Tratamento dos dados obtidos e interpretação*, auxiliou na análise, possibilitando o encontro das contradições, dos sentidos e dos significados expressos pelas professoras em suas narrativas.

Primeiramente é importante situar que a Hermenêutica e a Dialética possuem suas raízes na filosofia clássica, e consideramos que as Ciências Sociais se apropriaram dos seus pressupostos com vistas a estabelecer uma forma de apreensão da realidade. A Hermenêutica tem como fundamento a “compreensão”, ou seja, busca o ato de compreender um texto, uma fala, uma narrativa. Minayo (2014) cita Gadamer (1999), como um dos maiores estudiosos da compreensão, e que o mesmo a apresenta como a capacidade do ser humano, no caso, nós, como pesquisadores, de se colocar no lugar do outro, no caso as professoras participantes da pesquisa. Assim, compreender não se resume a um simples contemplar, mas a fazer constantemente o exercício de alteridade e estranhamento.

Em síntese, compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. Mas compreender acaba sempre sendo compreender-se. [...] Mas compreender significa também e

sempre, estar expostos a erros e antecipações de juízo. A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia uma relação, não são arbitrárias. Existe sempre uma polaridade entre familiaridade e estranhamento, e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, buscando esclarecer as condições sob as quais surge a fala (MINAYO, 2014, p. 337).

Já a dialética tem recebido conceituações que foram sendo superadas em cada momento histórico e pelos diferentes teóricos que se propuseram a estudá-la. Apoiar-nos-emos no movimento expresso pelo marxismo, que evidenciou a dialética não apenas como um processo de diálogo, mas que esse diálogo possa ser traduzido em um incessante processo de busca pelo conhecimento humano, revelando novos aspectos e correlações em um processo sempre dinâmico. Operacionalmente contribui na análise do material qualitativo, através do entendimento de que não há nada fora do contexto histórico, assim como não há nada, ideias, instituições, categorias absolutas, fixas ou estáticas (MINAYO, 2014).

Dessa forma, quando nos propusemos a analisar as narrativas das professoras através da Hermenêutica-Dialética, buscamos essa compreensão a partir do movimento dinâmico que se apresentou no contexto da pesquisa. A hermenêutica e a dialética possuem oposições que se complementam. As limitações de uma são compensadas pelas proposições da outra, e ambas nos ofereceram um caminho possível para a leitura do material de análise. Minayo (2014) apresenta uma síntese desse processo de complementaridade das duas proposições,

Ao mostrar como a primeira (hermenêutica) realiza o entendimento dos textos, dos fatos históricos, da cotidianidade e da realidade, ressalto que suas limitações podem ser fortemente compensadas pelas propostas do método dialético. A dialética, por sua vez, ao sublinhar o dissenso, a mudança e os macroprocessos, pode ser fartamente beneficiada pelo movimento hermenêutico que enfatiza o acordo e a importância da cotidianidade (MINAYO, 2014, 349).

A linguagem a partir dessa forma de analisar, é vista para além do seu conteúdo, mas a partir do sentido que o texto, escrito ou falado, expressa. Esse sentido é buscado a partir do movimento de interpretação, através da contextualização do universo social e cultural onde a fala é produzida e influenciada também pelos nossos afetos, crenças, experiências e vivências, produzindo sentido. Ou, ainda, como observa Gomes (2012):

A articulação entre essas duas perspectivas pode ser útil para o método da interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (GOMES, 2012, p. 99).

Minayo (2014) reforça, assim, que a união da hermenêutica com a dialética conduz o pesquisador na busca da compreensão do texto como consequência de uma interação entre o processo social e o de conhecimento, esses dois resultantes de várias determinações históricas, porém com significados próprios. Nessa perspectiva, a compreensão das práticas pedagógicas das professoras de Educação Física com bebês na RMEF, foi realizada a partir da análise das narrativas que as participantes da pesquisa empreenderam ao se referirem a essa prática. Uma narrativa que se traduz pelo que cada uma compreende sobre a prática que realiza, a partir de sua formação, sua experiência pedagógica, das aprendizagens estabelecidas no contexto pedagógico em que está inserida e que se deu em um contexto específico de pesquisa, através dos questionários e do Evento-campo/Grupo Focal. E uma narrativa, que foi por nós, enquanto pesquisadora desse processo, interpretado, não ao acaso, mas com base também nas nossas crenças, nas nossas reflexões e no movimento dialógico de confronto dessas narrativas com o referencial teórico escolhido como suporte deste trabalho.

A partir dessa possibilidade por nós levantada para a análise do material, a leitura atenta e cuidadosa das narrativas das professoras permitiu levantar as ocorrências constantes⁵⁴. Em um movimento de ir e

⁵⁴ Não somente foram consideradas as ocorrências constantes, mas também as que, mesmo não aparecendo com frequência, indicavam elementos que vinham

vir montamos primeiramente um quebra cabeça das unidades temáticas, que levaram à construção das categorias de análise. Essas categorias foram organizadas tendo as perguntas iniciais da pesquisa e os objetivos como nortes para a exploração do material. Dessa forma, através da leitura dos questionários, da transcrição do Grupo Focal e também dos registros realizados pelas professoras de um momento da Educação Física com os bebês e socializados no Grupo Focal, fomos fazendo anotações das falas que se tornavam recorrentes, que eram enfatizadas pelas professoras ou que tencionavam nossos objetivos de pesquisa, sublinhando cada excerto com cores que se diferenciavam. Após essas anotações iniciais, organizamos um quadro com os excertos, que nos possibilitou levantar as categorias específicas e as categorias centrais. Dessa forma, elegemos três categorias gerais, subdividas em específicas e essas, em alguns casos, sendo também divididas de acordo com as temáticas recorrentes.

As categorias gerais eleitas foram: **a) Dimensões das Ações Pedagógicas**, no qual consideramos *o envolvimento da Educação Física nas rotinas dos bebês*, influenciada também pelo tempo da atividade *versus* tempo do bebê; *os bebês como indicadores das ações da Educação Física*, tendo o registro como uma forma de perceber os bebês e se perceber, bem como as ações individuais em um contexto coletivo. **b) Docência Comp artilhada**, no qual elegemos três categorias específicas: *a organização das ações que contemplem o trabalho dos demais profissionais*, considerando que essas ações acontecem principalmente quando as demais professoras indicam como os bebês estão, bem como através do envolvimento em projetos coletivos, no PPP e com todos os profissionais da unidade; *compartilhamento entre as professoras nos momentos da Educação Física*, que é influenciado também pelas concepções de cada profissional e que exige certo tempo de trabalho conjunto para que se estabeleça; e a necessidade de *tempos e espaços para planejamento coletivo*. **c) A especificidade da Educação Física com bebês**, onde procuramos dar ênfase aos objetivos e indicações que mobilizam as professoras de Educação Física neste grupo de crianças, sendo dividida em três categorias específicas: *a Educação Física com bebês: o que indicam as professoras*, organizada a partir das orientações expressas pelas professoras na condução de suas ações com os bebês; *professora de Educação Física de bebês: formas de ser e estar que influenciam também a relação das professoras com*

ao encontro dos objetivos e avaliávamos a necessidade de incluí-las nas análises.

outros grupos e, finalizamos com a categoria específica: *Educação Física e a Educação Infantil: diálogos e embates na busca por novos caminhos.*

Na página que segue, apresentamos o quadro com as categorias gerais, as categorias específicas e suas subdivisões (Quadro 7).

Quadro 7: Categorias gerais e específicas provenientes do campo

CATEGORIAS	CATEGORIAS ESPECÍFICAS E SUBDIVISÕES
a) DIMENSÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	ENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ROTINAS DOS BEBÊS } Tempo da Educação Física com os bebês: tempo do bebê <i>versus</i> tempo da atividade
	OS BEBÊS COMO INDICADORES DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA } O registro como uma forma de perceber os bebês e se perceber
	AÇÕES INDIVIDUAIS EM UM CONTEXTO COLETIVO
b) DOCÊNCIA COMPARTILHADA	ORGANIZAR AÇÕES QUE CONTEMPLAM O TRABALHO DOS DEMAIS PROFISSIONAIS } Demais professoras indicam “como os bebês estão” } Envolvimento em projetos coletivos, no PPP e com todos os profissionais da unidade
	COMPARTILHAMENTO ENTRE AS PROFESSORAS NOS MOMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA } Compartilhamento que é influenciado pelas concepções de cada profissional } Compartilhamento que precisa de tempo
	TEMPOS E ESPAÇOS COLETIVOS PARA PLANEJAMENTO CONJUNTO

(c) A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS	A EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS NA RMEF: O QUE NOS INDICAM AS PROFESSORAS	Orientações relacionadas à conhecimentos sobre o corpo: desenvolvimento de funções motoras e desafios corporais
		Orientações relacionadas à Educação Física como expressão corporal
		Orientações relacionadas à socialização, interação, afetividade.
	PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BEBÊS: FORMAS DE SER E ESTAR COM OS BEBÊS, QUE INFLUENCIAM TAMBÉM A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM OS OUTROS GRUPOS	
	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS E EMBATES NA BUSCA POR NOVOS CAMINHOS	

Fonte: da Autora

Antes, porém, de nos atermos a essas categorias, tornou-se necessário contextualizar nosso campo de pesquisa. Nesse aspecto, optamos por trazer inicialmente a trajetória da inserção da Educação Física na RMEF, juntamente com os aspectos gerais que auxiliaram a identificar quem são os professores e professoras de Educação Física que atuam com os bebês, qual sua formação e os que os/as levou a atuar com bebês. Nesse processo, buscamos contextualizar também o papel que as formações da rede e a formação inicial tiveram tanto no processo de constituição histórica da Educação Física na Educação Infantil na RMEF, quanto nas suas possíveis contribuições, ou não, para a atuação da Educação Física junto aos bebês. Esses componentes históricos se tornam importantes na medida em que, auxiliam na compreensão das bases que norteiam a atuação pedagógica da Educação Física e para, a partir dos dados observados na pesquisa empírica, compreender os fenômenos educacionais que tem constituído a Educação Física na Educação Infantil na RMEF.

4 – CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS BEBÊS

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nesse momento do texto, procuraremos refletir sobre algumas questões referentes à inserção da Educação Física na Educação Infantil na RMEF.

Sabemos que não são todas as redes municipais de ensino do Brasil que possuem professores de Educação Física atuando na Educação Infantil, e os municípios onde isso já se concretizou contam cada um com sua própria história. Uma história, na maioria das vezes, marcada não por interesses pedagógicos, mas corporativistas, de cada Secretaria de Educação. Trazemos alguns elementos da história dessa inserção na RMEF, não somente por ser ela nosso campo de estudo, mas por ser considerada uma das primeiras redes no Brasil a contar com a Educação Física na Educação Infantil.

A história dessa inserção foi contada, através de sua dissertação de mestrado, por Sayão (1996), que buscou referências não apenas nos documentos, mas principalmente nos relatos das professoras que fizeram parte do processo. Alguns elementos chamam a atenção na história dessa inserção. Elementos que não tiveram como base uma discussão fundamentada sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil, e, como ela, enquanto área de conhecimento poderia contribuir efetivamente na educação das crianças pequenas. Dessa forma, a Educação Física na Educação Infantil se inseriu inicialmente com objetivos que não se diferenciavam muito dos da Educação Física no Ensino Fundamental.

Sayão (1996), ao levantar alguns dos elementos que caracterizaram essa inserção, mostra que, em um primeiro momento, temos a entrada dos profissionais de Educação Física com o objetivo de suprir a carência da figura masculina para as crianças, na maioria oriundas de famílias que, segundo o relato de uma das coordenadoras da equipe do Pré-escolar da Secretaria de Educação, entrevistadas por Sayão: “Não tinham noção de família [...] faltava à noção de homem para as meninas” (SAYÃO,1996, p.48). Além dessa ausência da figura

masculina nas famílias, a grande maioria das profissionais que atuavam na Educação Infantil era do sexo feminino.

Temos, então, a primeira justificativa: a ideia de que a educação deveria suprir uma carência afetiva das crianças posta pela condição familiar. Assim, os primeiros professores de Educação Física contratados eram do sexo masculino.

No segundo momento, a Educação Física torna-se responsável também pela organização de eventos nas unidades de Educação Infantil. Esses eventos, chamados de “Festival de Valores”, baseavam-se no modelo do Colégio Coração de Jesus⁵⁵, e no modelo que acontecia nas escolas de 1ª a 8ª séries, a “Noite da Ginástica”. Nesses festivais, era organizada uma forma de competição entre as unidades de Educação Infantil, e as crianças eram selecionadas para se apresentarem de acordo com suas capacidades artísticas, expressivas. A Educação Física tinha a responsabilidade de organizar esses eventos e preparar as crianças para participarem, ficando boa parte do ano envolvida neles. Temos a segunda justificativa: organizar eventos valorizando as crianças com mais habilidade e promovendo a competição entre as unidades.

Porém, para Sayão (1996), essas duas justificativas talvez tenham subestimado outra, que considerava a mais importante. Com três instituições formando profissionais de Educação Física em Florianópolis⁵⁶, havia uma grande quantidade de profissionais que se formava a cada ano, e o mercado não conseguia absorver todos. Abriu-se então na Educação Infantil uma possibilidade de oferecer um mercado de trabalho para esses profissionais excedentes.

[...] tanto a justificativa da carência da figura paterna, quanto a organização do Festival de Valores configuravam-se como complementares de uma iniciativa política de cunho clientelista que nas três últimas décadas fez inchar o serviço público, distribuindo cargos e funções independente de uma avaliação séria e rigorosa da necessidade de ocupação dos mesmos. Esta

⁵⁵ Colégio tradicional de caráter particular inserido no centro da cidade de Florianópolis.

⁵⁶ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em nível de graduação, e o Curso de Educação Física (CEF) em nível médio. Esse último, inicialmente junto ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFID) da UDESC e, a partir de 1993, junto ao Instituto Estadual de Educação (IEE).

prática pode ser considerada como uma troca de favores, através da qual, cada cargo ocupado poderia representar maior respaldo político dos dirigentes e, decorrente disso, mais poder (SAYÃO, 1996, p. 60).

Wendhausen (2006) também retoma o processo inicial de entrada do professor de Educação Física na Educação Infantil, enfatizando que ela aconteceu cerceada de conflitos de ordem pedagógica, política e corporativa. Na base do debate pedagógico estava a preocupação com a fragmentação do conhecimento na Educação Infantil, e que a presença de um professor especialista traria os moldes das disciplinas isoladas do Ensino Fundamental, onde não havia diálogo entre elas. Iniciava-se assim uma longa e conflituosa discussão em torno da legitimidade da Educação Física na Educação Infantil.

Os conflitos de ordem política se apresentavam nas instituições como, por exemplo, a busca por diferentes posições hierárquicas das professoras de sala⁵⁷ e dos professores de Educação Física. Esses conflitos, levantados por Sayão (1996), e reforçados por Wendhausen (2006), eram oriundos desde aspectos de formação, até o tempo menor que os professores permaneciam nas unidades, já que possuíam horatividade em tempo, enquanto as professoras de sala recebiam essa horatividade em dinheiro. Isso impedia também que os professores participassem de outros momentos na unidade, como as reuniões pedagógicas, os momentos de planejamento coletivo.

Em relação aos conflitos de ordem corporativa, Wendhausen (2006), aponta o fato de a Educação Física possuir uma divisão administrativa independente das demais divisões e que essa divisão,

[...] devia-se menos à tradição de estudos, prestígio acadêmico da área ou justificativas didáticas de inclusão da disciplina no currículo, e

⁵⁷ A expressão “professora de sala” foi mantida aqui por ser a expressão utilizada por Sayão (1996) e Wendhausen (2006), embora discordemos dessa denominação, pois ela poderia ser interpretada como: essas professoras seriam responsáveis por atividades desenvolvidas em sala e as professoras de Educação Física aos espaços externos como parque, pátio, quadra, aspecto que não se aplica a uma Educação Infantil no qual todos os espaços são utilizados por diferentes professoras. Assim como, não nos parece adequado o uso do termo “professora regente”, pois pressupõe também, nesse caso, que as professoras de Educação Física assumiriam uma função complementar.

mais às ações implementadas pela expressão de sua força, na forma de associações, sindicatos, movimento estudantil, etc. (WENDHAUSEM, 2006, p. 16).

Importante salientar que no período em que a pesquisa de Sayão (1996) se detém (1982-1995), ocorreram muitas mudanças nos grupos que assumiram a coordenação geral do Pré-escolar. Esses grupos, representavam os interesses do governo que assumia a administração municipal, e possuíam divergências pedagógicas que acabavam promovendo a descontinuidade de debates realizados na gestão anterior, ou seja, a cada nova gestão um novo projeto tinha início, deixando para trás as discussões que haviam sido efetivadas até então.

Em relação às ações pedagógicas, nos primeiros anos de sua inserção na RMEF, a Educação Física se apoiava principalmente em três concepções: a Psicomotricidade, o Desenvolvimento Motor e a Recreação. Sayão (1996) cita, como documento de referência para os professores, as “Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no ensino de 1ª a 4ª séries”, publicado pelo MEC em 1982.

Vago (2003) faz uma análise dos princípios desse documento e levanta alguns aspectos presentes no mesmo, elencando a psicomotricidade e o desenvolvimento motor como fontes que o basearam, fazendo em seguida uma crítica a essas concepções.

Considero que tanto a psicomotricidade, quanto a desenvolvimentista de Educação Física, não apresentam teorias educativas (com sua respectiva prática escolar) capazes de sustentar e de justificar o seu ensino, seja na educação infantil, seja nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso porque possuem uma compreensão idealizada do ser humano, com repercussões, de um lado, no entendimento sobre a sociedade e a escola, e, de outro, no entendimento sobre as práticas corporais dos seres humanos, lançando sobre elas um olhar circunscrito às suas dimensões biológica e psicológica (VAGO, 2003, p. 19, grifo no original).

Vago (2003), também considera que não está contemplada nos argumentos que sustentam a Psicomotricidade e o Desenvolvimento

Motor, a dimensão histórico-cultural. Sayão (1996) também questiona essas concepções, por trazerem uma visão limitada das crianças. A psicomotricidade era mais um instrumento que desenvolvia habilidades para outras tarefas escolares, como a preparação para a alfabetização, e a autora cita Levim (1989), que afirma que a Psicomotricidade tem uma característica clínica e, não, educativa, ou seja: “A Psicomotricidade precisa agregar a transferência psicanalítica na clínica psicomotora, o que se torna impossível na Educação Infantil que deve investir no trabalho coletivo” (SAYÃO, 1996, p. 76).

Já o Desenvolvimento Motor se baseava em atividades como se todas as crianças tivessem o mesmo nível de desenvolvimento, além de instrumentalizar o corpo para a futura *performance* esportiva. Junto à Psicomotricidade e ao Desenvolvimento Motor também aparece a recreação, atividade com fim em si mesma, baseada nos contextos de liberdade e espontaneidade, desenvolvidas a partir do movimento da Escola Nova, onde a criança aprendia por si mesma, de acordo com suas potencialidades individuais, com atividades propostas pelo professor, desarticuladas umas das outras.

Posteriormente, o que percebemos nos trabalhos de Sayão (1996) e Wendhausen (2006), é que as críticas em relação a essas concepções, mais as dificuldades enfrentadas pelas professoras na busca por tentar garantir a legitimidade e especificidade da Educação Física na Educação Infantil, levaram muitos profissionais a questionar sua prática, se aproximando dos estudos da infância e da Educação Infantil. Já não seria mais possível importar modelos do Ensino Fundamental, era preciso construir a prática pedagógica a partir do chão da Educação Infantil.

Assim, à medida que se avançou nos debates a respeito da Educação Infantil, e com a aproximação da Educação Física no campo das Ciências Humanas e Sociais, buscou-se compreender melhor a infância e suas formas de interação. Na RMEF isso tem repercutido na reflexão das práticas das professoras e, conseqüentemente, ampliado o debate a respeito dos objetivos da Educação Física na Educação Infantil.

Nesse sentido podemos citar alguns documentos da rede, elaborados através, principalmente, da sistematização de encontros desses professores. Entre esses documentos, citamos: *A Educação Física na Educação Infantil* (1996); *A Educação Física na Escola de Educação Infantil: A construção da história possível* (publicado entre 1997 e 2000); *Infância, Educação Física e Educação Infantil* (2000); *O Fazer Pedagógico do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil* (2004); *Orientações Curriculares para a Educação Física na*

Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC (no Prelo). Este último, resultado de um longo processo de formação e levantamento das práticas de Educação Física na Educação Infantil na RMEF, realizado em conjunto com os professores e professoras da RMEF, com o GEIEFEI e com professores colaboradores da UFSC⁵⁸, mas ainda não publicado. Os pressupostos estabelecidos em cada um desses documentos sugerem novas formas de se ver e pensar a Educação Física na Educação Infantil e, nesse sentido, as formações continuadas também tiveram um papel fundamental nesse processo, como veremos novamente mais adiante.

4.2 OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nesse processo de contextualizar nosso campo de pesquisa, procuramos empreender uma breve caracterização dos seus participantes, os professores e as professoras de Educação Física que atuam com os grupos de G1/berçário na RMEF. Como mencionamos no capítulo metodológico, no ano de 2014, esse quadro era composto por 32 profissionais. Os dados que auxiliaram a estabelecer essa caracterização foram levantados via questionário, realizado com a totalidade desses profissionais, buscando apontar indicadores iniciais sobre: sexo, idade, formação, situação na rede (efetivo ou substituto), carga horária, tempo de atuação na Educação Infantil e com os bebês, motivos da escolha, ou não, em atuar com os bebês.

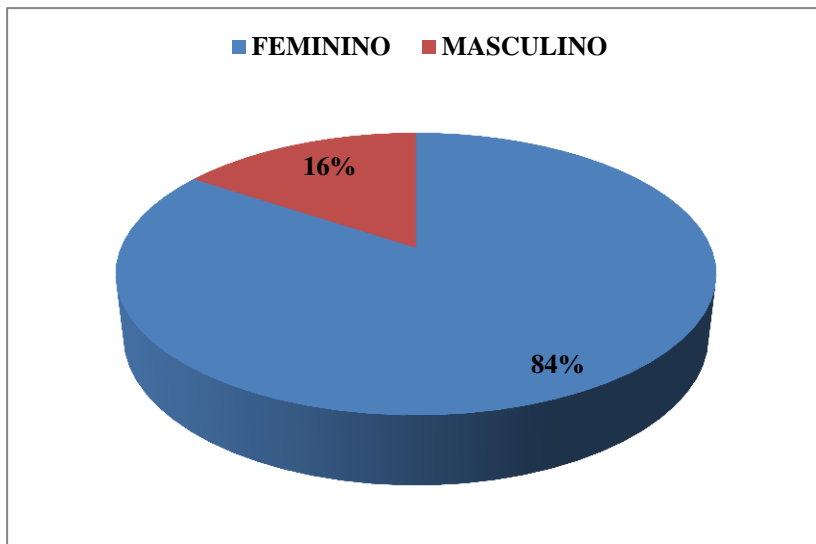
Os dados aqui apresentados foram inicialmente quantificados, apresentando-se em forma de gráfico com percentagens para melhor visualização. As perguntas nos questionários se mesclavam em fechadas e abertas, de modo que, em muitos momentos, as narrativas também foram elucidadas. Mesmo conscientes da limitação imposta ao se apresentar os dados de forma quantitativa, essa opção foi importante para possibilitar, juntamente com as análises qualitativas, a melhor compreensão sobre os aspectos inerentes à sua condição enquanto profissionais de Educação Física que atuam com bebês.

Uma das primeiras características observadas foi em relação ao sexo desses profissionais. Identificamos que a maioria, (84%), é do sexo feminino, sendo 16% do sexo masculino (Gráfico 2). Ou seja, dos 32

⁵⁸ Mais especificamente através do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea - UFSC/CNPq

profissionais que responderam ao questionário, 27 são mulheres e apenas 5 são homens.

Gráfico 2: Sexo dos Participantes



Fonte: da Autora

A docência na Educação Infantil é historicamente caracterizada pela prevalência do sexo feminino (CERISARA, 2002). Sayão (2005), também já havia identificado que as questões de gênero se fazem presentes nos debates em torno da docência na Educação Infantil de diversas formas. Uma delas está ligada aos estigmas que caracterizam ainda a função da Educação Infantil como eminentemente voltada para as ações de maternagem, e que essas ações são atividades exclusivamente do sexo feminino.

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade de um homem, lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca

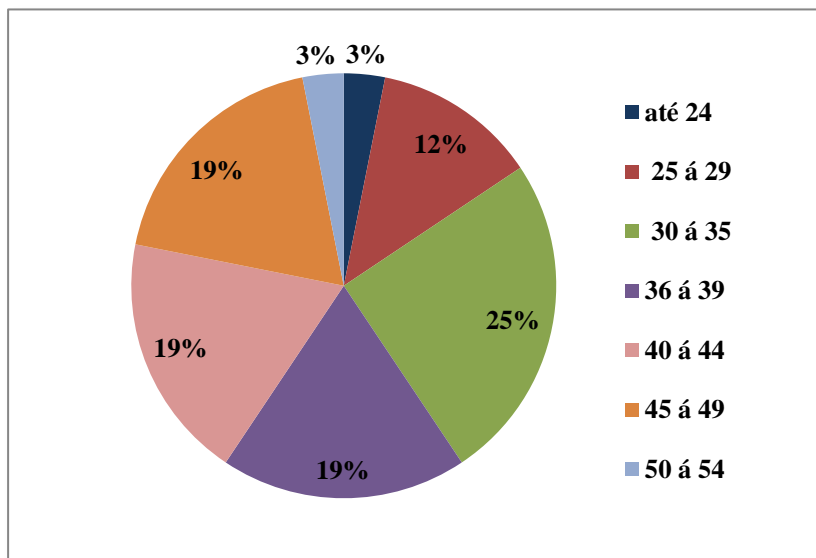
conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005, p. 16).

No entanto, nas instituições de Educação Infantil a presença de professores, e auxiliares, do sexo masculino se torna cada vez mais frequente, rompendo com padrões historicamente determinantes. A entrada da Educação Física na Educação Infantil na RMEF, embora discordemos da forma como isso se efetivou, teve também, como uma das justificativas, a presença de professores do sexo masculino buscando compensar a ausência da figura masculina para algumas crianças, e auxiliando no desenvolvimento de papéis sexuais, como observamos anteriormente (SAYÃO, 1996). De qualquer forma, consideramos que a Educação Física possui hoje um quadro significativo de professores homens atuando na Educação Infantil, aspecto que pudemos observar nos cursos de formação, mas ainda proporcionalmente menor do que o quadro de professoras mulheres. Assim, mesmo na Educação Física que, aparentemente, não possui a mesma constituição histórica da Pedagogia, marcada predominantemente pelo sexo feminino, em se tratando da atuação com bebês a prevalência de mulheres ainda é significativa.

Essa observação da prevalência de professoras do sexo feminino atuando na Educação Física com os bebês, bem como o fato de somente professoras terem participado do Evento-campo/Grupo Focal, nos levou então a fazer uma escolha quanto à utilização do termo no masculino ou no feminino. Optamos, a partir dessa constatação, por nos referir ao termo *professoras*, utilizando no feminino durante o processo de análise das categorias, no capítulo metodológico e na introdução do trabalho, por estarmos nos referindo a uma realidade concreta de prevalência desse grupo. Porém, para o referencial teórico optamos por manter a palavra em seu sentido genérico (professores), quando essa era a denominação utilizada pelos autores ou *professoras*, quando os autores assim se referiam.

Em relação à idade das participantes da pesquisa, ela se mostrou bastante variável. Temos professoras com menos de 24 anos, até de 50 a 54. Mas se apresenta em maior número entre 30 a 35 anos (25%) (Gráfico 3).

Gráfico 3: Idade

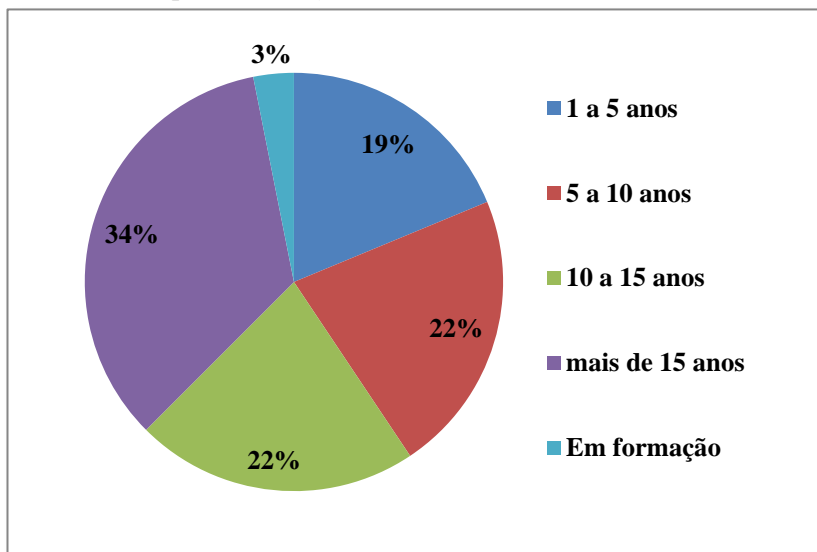


Fonte: da Autora

Em relação ao tempo em que estão formadas, o maior número se apresentou como formada há mais de 15 anos (34%) (Gráfico 4). Apenas uma das professoras (ACT), ainda não concluiu seu curso de formação inicial. Lembramos que, na seleção para professor ACT da RMEF, são aceitos alunos dos cursos de graduação em Educação Física que estejam cursando a partir da 5ª fase⁵⁹. As demais professoras possuem ensino superior completo, realizado em diferentes universidades, mas a maioria com formação na UFSC (12) e na UDESC (9), universidades inseridas no município de Florianópolis (Quadro 8).

⁵⁹ Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Edital de seleção 004/2013. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br. Último acesso: março 2015

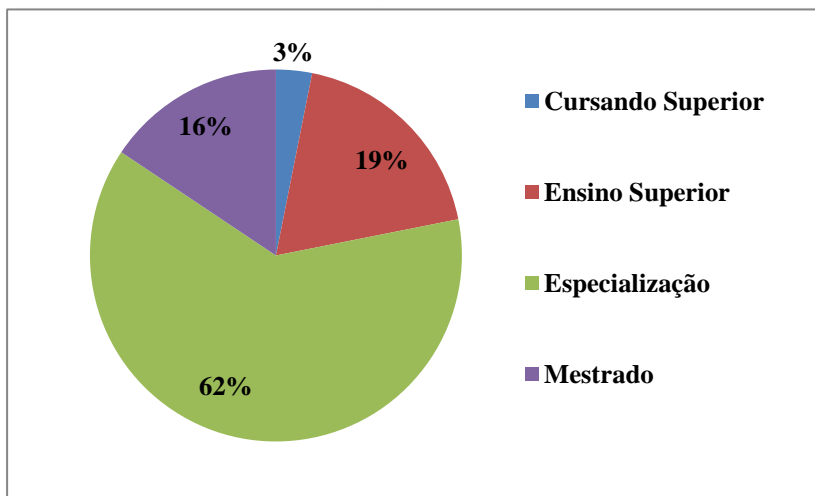
Gráfico 4: Tempo de Formação



Fonte: da Autora

Quanto ao nível de formação dessas professoras, temos 3% (uma professora), ainda cursando a graduação, 19% com o curso superior ou sendo este seu maior nível de escolaridade, 62% com curso completo de especialização e 16% mestrado (Gráfico 5). Quanto aos cursos de especialização, a maioria (12) foi relacionada à Educação Física Escolar, mas percebemos também a realização da especialização em outras áreas da Educação Física, assim como também os cursos de mestrado (Quadro 8).

Gráfico 5: Maior Nível de Formação



Fonte: da Autora

Quadro 8: Local do curso superior, área dos cursos de especialização e mestrado

LOCAL DO CURSO SUPERIOR	OC*	ÁREA CURSO ESPECIALIZAÇÃO	OC*	ÁREA CURSO MESTRADO	OC*
UFSC	12	Educação Física Escolar	12	Atividade Física Relacionada à Saúde	1
UDESC	9	Atividades aquáticas e recreação	1	Ciências do Movimento Humano	1
UNICENTRO	1	Educação e meio ambiente	1	Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física	1
INSTITUTO PORTO ALEGRE	1	Personal Trainer	1	Nutrição	1
UEOP	1	Gerontologia	1	Educação	1
FIFASUL	1	Esporte Escolar	1		
UFSM	1	Futsal	1		
UNSC	1	Educação Especial	1		
ESEF-UIFP	1	Interdisciplinaridade	1		
UNIVALI	1	Saúde coletiva-saúde mental	1		

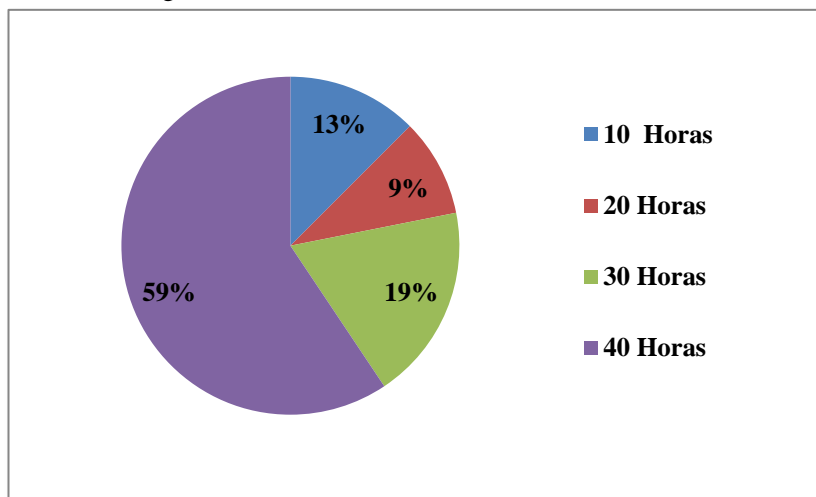
Somente citaram local da especialização	3	Obesidade Infantil	1	
Obs.1 professora também formada em Pedagogia na UDESC		Psicopedagogia	1	
		Fisiologia do exercício	1	
		Educação Infantil e Séries Iniciais e Educação Física	1	
		Metodologia do ensino da Educação Física	1	

*Quantidade de ocorrências

Fonte: da Autora

Em relação à carga horária, 59% atuam com carga horária de 40h semanais (Gráfico 6). As professoras com 20h ou 10h semanais geralmente exercem outras funções como professoras da rede estadual, professoras de academia, *Personal Trainer*, etc (Informação verbal).

Gráfico 6: Carga Horária

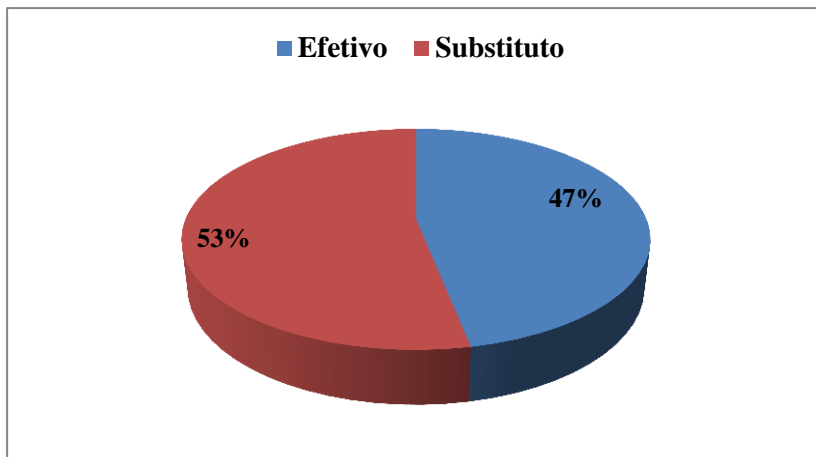


Fonte: da Autora

Quanto à situação profissional dos professores, constatamos que 47% das professoras são efetivas, mas a maioria (53%) são ACTs, ou

seja, ingressam na RMEF todo ano, através de um processo seletivo realizado ao final do ano anterior (Gráfico 7).

Gráfico 7: Forma de Contratação na RMEF



Fonte: da Autora

Esse quadro de professoras, na sua maioria ACTs, representa um dado importante, à medida que algumas implicações advêm desse aspecto, e poderão influenciar diretamente na atuação pedagógica. Entre elas podemos elucidar a rotatividade de professoras diante das unidades, já que, a cada ano, elas precisam passar por um novo processo seletivo e, conseqüentemente, por uma nova escolha de vagas, o que não lhes garante a atuação na mesma unidade do ano anterior. Em nossa pesquisa, esse aspecto pôde ser evidenciado principalmente na segunda incursão ao campo, realizada em março de 2015. Ao entrarmos em contato com as professoras que haviam respondido o questionário em 2014, identificamos que um número significativo não estava mais atuando com bebês, ou porque havia se efetivado em concurso público ou porque, como sendo ainda substitutas, escolheram vaga em outra unidade ou, ainda, porque não foram aprovadas no processo seletivo para ACT.

Sayão (2001), já identificava aspectos que dificultavam a organização das ações pedagógicas, em função da rotatividade de professores,

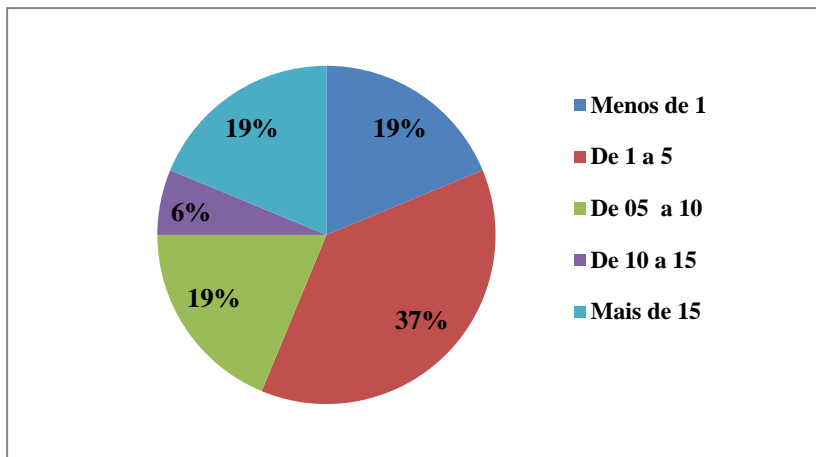
[...] é notório que a rotatividade de professores/as de Educação Física nas unidades dificulta e, em alguns casos, impede, que um trabalho de mais qualidade seja implementado. Diretoras e supervisoras evidenciam o problema da rotatividade de professores/as contratados que, muitas vezes, chegam em seus locais de trabalho sem a formação adequada para atuarem com as crianças pequenas. Tanto a Secretaria de Educação quanto algumas unidades, oferecem a formação em serviço. No entanto, após um tempo na unidade e, quando este/a profissional começa a se integrar mais à proposta da Pedagogia da Educação Infantil, precisa sair da Unidade e seu processo de inserção recomeça. Isso desgasta sobremaneira os sujeitos envolvidos (SAYÃO, 2001, p. 2).

Esse aspecto, ocasiona a readaptação a cada ano em uma nova unidade, o que dificulta também a continuidade de propostas, estudos, discussões, metodologias que, mesmo se tratando de uma única rede, se apresenta diversa de uma unidade para outra, pela estruturação interna de cada uma, pela localização, e pela caracterização das crianças em cada contexto social e cultural que a unidade atende. E, se considerarmos que estabelecer relações de parceria e trabalho coletivo leva um determinado tempo, essa relação também precisa se reconstruir novamente a cada ano, a cada nova troca de local de trabalho.

A constatação de que a maioria das professoras são ACTs se cruza também com os 4 (quatro) gráficos a seguir, onde observamos que 37% possuem pouco tempo na RMEF (de 1 a 5 anos) e 19% está há menos de 1 ano (Gráfico 8). Quadro que se repete ao serem questionadas sobre o tempo na Educação Infantil, onde 34% estão de 1 a 5 anos e 16% há menos de um ano (Gráfico 9). Em relação ao tempo das professoras em cada unidade, a maioria (56%) considerou que está na atual instituição há menos de 01 ano (Gráfico 10). Isso poderia ser consequência da grande quantidade de ACTs identificada anteriormente e também o fato de que algumas das professoras se efetivaram no início do ano de 2014, provenientes de recente concurso público para a área de Educação da RMEF (2013), o que justifica também o fato de ser o primeiro ano das professoras na unidade. Em relação ao tempo de atuação com bebês, também se evidencia um quadro relativamente

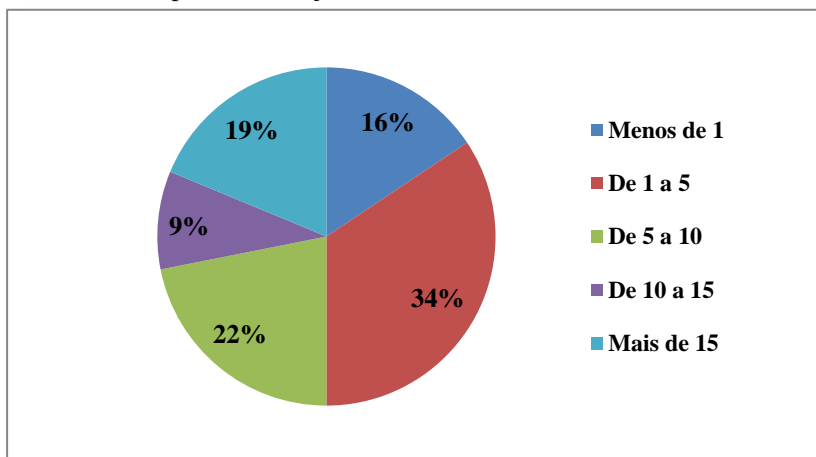
recente se considerarmos que 50% das professoras atuam com esse grupo de crianças há menos de um ano e 28% de 1 a 5 anos (Gráfico11)

Gráfico 8: Tempo na RMEF



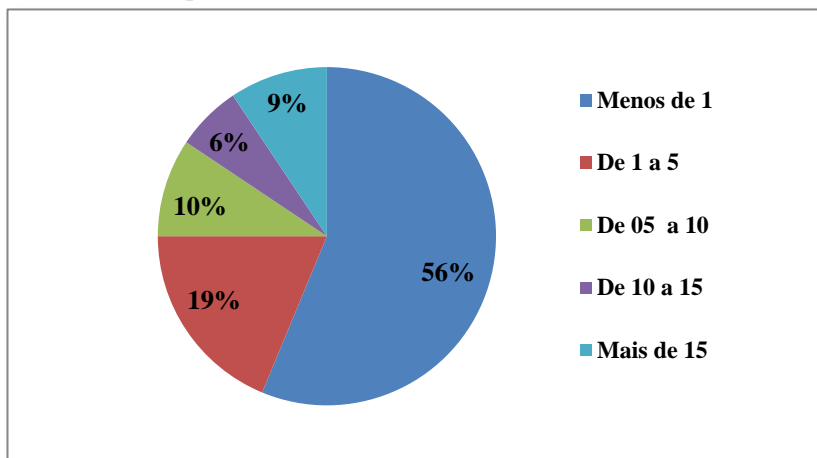
Fonte: da Autora

Gráfico 9: Tempo na Educação Infantil



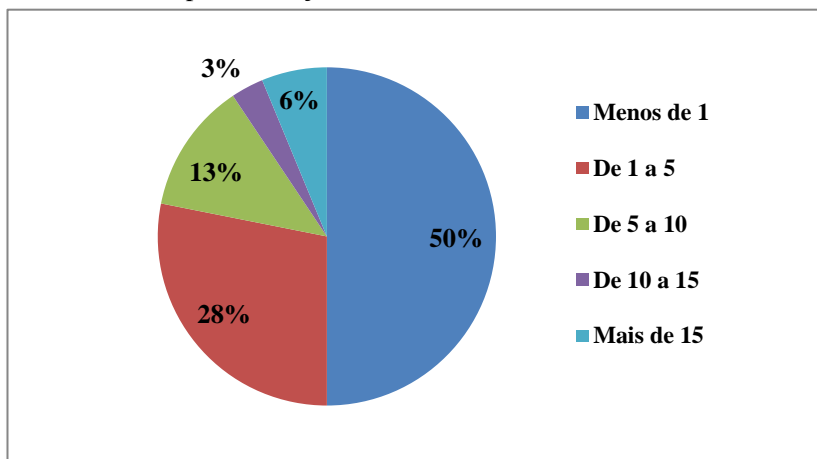
Fonte: da Autora

Gráfico 10: Tempo na unidade atual



Fonte: da Autora

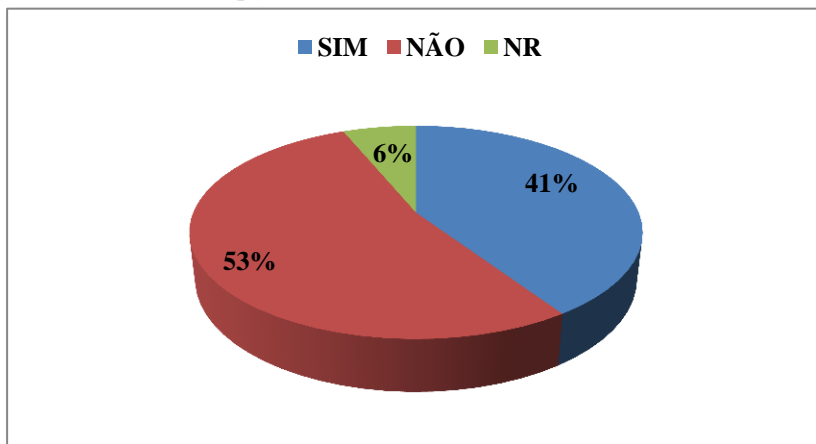
Gráfico 11: Tempo de atuação com bebês



Fonte: da Autora

Apesar do tempo relativamente recente em que a maioria considerou estar na Educação Infantil atuando com bebês, ao questionarmos as professoras sobre ter sido sua opção em atuar com os bebês, verificamos que 41% informaram que Sim e 53% informaram Não ter sido sua opção (Gráfico 12).

Gráfico 12: Foi sua opção atuar com bebês?



Fonte: da Autora

Nesse caso, é importante salientar que a pergunta do questionário colocava se teria sido sua opção, no caso de haver mais de uma professora na unidade. Isso, no entanto não impediu que as professoras que eram as únicas não se manifestassem na questão aberta. E nove professoras, que responderam *Não*, justificaram não ter sido sua escolha, pois eram as únicas professoras, ou seja, não tinham escolha. Essa afirmação é importante, pois uma negativa neste caso, não necessariamente poderia identificar “rejeição” a esse grupo. Como observamos na justificativa de duas das professoras que responderam *Não*.

Foi pelo fato de que quando cheguei na unidade os G1 eram um dos grupos que estavam sem professor de Educação Física (Questionário 23).

Sempre deixo para meu colega optar quais grupos ele deseja atuar, pois me sinto à vontade com todas as faixas etárias (Questionário 29).

Porém, três professoras demonstraram não ter sido sua escolha, justificada por medo de não saber o que fazer, por se identificar mais com os maiores e por terem sido as turmas que sobraram.

Foram as turmas que sobraram (Questionário 24).

Tinha muito receio de não saber o que fazer (Questionário 2).

Sou a única professora de Educação Física da instituição. Geralmente quando trabalhava com outro profissional de Educação Física atendia grupos maiores, pela necessidade de me envolver em outros projetos com os grupos maiores (Questionário 28).

Em relação às professoras que responderam *Sim*, muitas responderam mesmo sendo as únicas professoras de Educação Física da unidade. As justificativas se referem principalmente à identificação com as crianças dessa faixa etária, à afinidade com esse grupo e às possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com os bebês. No questionário 10, a professora observa também que não havia surgido a oportunidade de trabalhar com os bebês antes, e esse ano optou por “aprender na prática”.

No início de minha atuação como professora sempre optava pelo G1, pois sempre me identifiquei com as crianças pequenas acreditando que um profissional com especificidades diferenciadas pudesse contribuir com o trabalho e o desenvolvimento dos bebês (Questionário 31).

Estou há três anos consecutivos trabalhando com o G1. É sempre um desafio para mim, enquanto professora de Educação Física [...] (Questionário 9).

Porque desde que comecei a trabalhar na Educação Infantil não havia surgido a oportunidade, e neste ano resolvi aprender na prática com as professoras de sala e com a diretora, que apoiaram minha opção (Questionário 10).

Nas justificativas realizadas pelas professoras, na escolha, ou não, pelos grupos de bebês, apesar do número elevado de professores que responderam *Não* ter sido sua escolha, nove justificaram que são as únicas da unidade e, por isso, trabalham com todos os grupos. Nesse caso, é importante elucidar que na Educação Física a escolha, ou não, em atuar com determinada faixa etária, nem sempre se torna possível para o profissional que assume uma vaga em determinada unidade, onde deve trabalhar com todos os grupos, ou, no caso de ter mais de um professor “negociar” com ele a escolha dos grupos. Com a rotatividade de professoras ACTs isso também nem sempre é possível, pois alguns acabam entrando na unidade após o início do período letivo.

Apenas 3 (três) professoras observaram não ter sido escolha, ou por “não saber o que fazer” com os bebês ou por “ter sido as turmas que sobraram”. Já em relação às professoras que responderam *Sim*, apresenta-se uma prevalência nas respostas em que as professoras afirmam se identificar com a faixa etária das crianças pequenas. As professoras também justificam a escolha pelos bebês utilizando questões principalmente ligadas à afetividade, à curiosidade, e que atuar com os bebês se apresenta também para elas como um desafio, que precisa do apoio e colaboração das demais profissionais da creche.

4.3 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A CONTRIBUIÇÃO DAS MESMAS NA ATUAÇÃO COM OS BEBÊS

Nessa busca em compreender as práticas da Educação Física com os bebês na RMEF, tornou-se necessário identificar também o papel das formações, inicial e continuada, nesse processo.

Inicialmente procuramos contextualizar as formações continuadas na RMEF, também a partir de sua constituição histórica. O processo de formação continuada da Educação Física da RMEF tem apresentado momentos distintos, configurados de acordo com os interesses e as políticas educacionais de cada governo, responsável pela administração municipal e pela mobilização dos próprios profissionais, ao exigirem mais tempo, melhores condições e se auto-organizarem para uma formação independente.

Wendhausem (2006), em pesquisa sobre a formação da Educação Física na RMEF, que compreendeu o período de 1993 a 2004, observa que as professoras de Educação Física, buscavam na formação continuada, uma forma de suprir a lacuna deixada pela formação inicial.

Afinal, a formação recebida no curso de Educação Física já havia se mostrado frágil para atuar em outras instâncias formais de educação. Formação com enfoque técnico-funcional que teve como conteúdo principal o esporte e os conhecimentos da área da saúde, que muito pouco disse de crianças, infância, relações sociais, escola, educação, homens, mulheres, sociedade, contradições, enfim, fraca nos aspectos da formação humana, pautada num receituário e em fórmulas intermináveis, para o que não pode haver fórmulas e, tampouco, receitas (WENDHAUSEM, 2006, p. 10).

A partir dos relatos das professoras pesquisadas por Wendhausen (2006), naquele momento (entre 1993 e 2004), havia na Educação Física uma busca pela aproximação com os estudos da Infância, e a autora levanta três principais questões que caracterizam aquele momento de formação: “A aproximação com os debates da Educação Infantil; o encontro com os debates que consubstanciaram uma tendência progressista na área da Educação Física, e a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil” (WENDHAUSEM, 2006, p. 113).

Em relação à aproximação com a Educação Infantil, a preocupação principal buscava romper com os modelos de educação escolarizada. Sayão (2002) já alertava que a produção teórica produzida até então era voltada quase que exclusivamente para a prática da Educação Física a partir da 5ª série do ensino fundamental, bem como práticas voltadas para o esporte, fitness, academias de ginástica, clubes, etc.

Sobre essa observação de Sayão (2002), consideramos que, no caso da Educação Física, era o mercado que parecia orientar a produção teórica. Como a inserção da Educação Física na Educação Infantil na época era relativamente recente, não havia essa preocupação em se estudar as crianças menores. Nos últimos anos encontramos uma produção mais significativa na área da Educação Infantil, embora aparentemente isso não tenha alcançado com a mesma proporção os cursos de graduação, referente à inclusão no currículo dos temas relativos à infância e às crianças menores.

O fato é que a falta de produções teóricas na área levou as professoras a buscar uma aproximação com a Educação Infantil e os estudos sobre as crianças de 0 a 6 provenientes dessa área. Os encontros de formação eram inicialmente caracterizados também por relatos de

experiência, no qual as professoras apresentavam as práticas realizadas nas unidades, suas angústias e problemas enfrentados, e o grupo refletia conjuntamente sobre o que era apresentado. A partir dos relatos das professoras pesquisadas por Wendrausem (2006), fica evidente o papel que a formação teve no sentido de auxiliar as professoras a compreender os aspectos relacionados à infância e, através dessas trocas, refletirem coletivamente sobre sua atuação na Educação Infantil. Elas se sentiam professoras subsidiadas pela formação.

Essa prática do relato de experiência continua a ser constante nos grupos de formação da RMEF, ampliando-se através de filmagens dos momentos da Educação Física, assistidas e debatidas pelos participantes, e discutidas pelo grupo.

Além dessa formação realizada pela Diretoria de Educação Infantil na RMEF, durante um período, em torno de 2004, em que essas formações “oficiais” não aconteceram, um grupo de professoras, tendo em vista a necessidade de mais encontros, criou o Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI). A constituição e trajetória desse grupo foram contadas por Tristão (2009), que salienta que à época de constituição do grupo, as professoras elaboraram um projeto que foi enviado a SME/DEI visando conseguir um espaço físico e a emissão de certificados para os participantes.

O GEIEFEI conta hoje, com a participação de parte das professoras que colaboraram na sua constituição desde o início, professoras que foram entrando depois e permaneceram no grupo e professoras que participam de alguns encontros, se afastam, retornam novamente. Dessa forma, mantém um grupo fixo, atuante e participante, e outro grupo que participa de forma esporádica. Apresenta algumas das suas características originais e foi agregando outras, como: estudos de textos, colaboração de professores da UFSC⁶⁰, presença de estagiários do curso de graduação em Educação Física da UFSC, relatos de experiência, registros sistemáticos das atividades e dos encontros, criação de um blog para divulgação⁶¹ produção de materiais⁶².

⁶⁰ O GEIEFEI mantém uma parceria com o Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea -UFSC/CNPq.

⁶¹ Formação Continuada dos Professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Blog: <http://efinfantil.blogspot.com.br/>.

⁶² Em 2007 o grupo escreveu vários artigos sobre a Educação Física na Educação Infantil na RMEF que foram publicados na Revista Motrivivência. O documento “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC” (no Prelo), também

Tristão (2009) considera o GEIEFEI um importante espaço para ampliação e debate acerca da Educação Física na Educação Infantil, no sentido de auxiliar as professoras nas suas questões cotidianas, a partir das reflexões das próprias práticas, tomadas nos encontros como objetos de investigação. Esse processo de auto-organização permite às professoras articularem suas ideias e interesses de forma autônoma. Os professores colaboradores atuam com vistas a contribuir nos estudos, mas são os membros do grupo que, de maneira coletiva, decidem os temas, a forma de dar prosseguimento aos estudos. Essa forma de organização democrática e a busca pelo estudo, sem a imposição de uma “convocação”, contribuem para que as professoras sintam-se responsáveis pelo seu processo de aprofundamento e formação.

Percebemos que a formação continuada das professoras de Educação Física na RMEF, tanto a organizada pela SME, como no GEIEFEI tem contribuído para a compreensão das professoras do que seja sua prática pedagógica e, através dela, buscado caminhos de superação de uma Educação Física marcada pela falta de identidade na Educação Infantil. Mais do que isso, talvez contribuído na emancipação desses sujeitos.

Apoiada nas ideias de Adorno (1995), Wendhausem (2006), ao refletir sobre os processos de formação continuada, aponta que:

[...] na construção de um caminho para educação emancipatória, é preciso resistir a um atuar *pedagógico* – no sentido fraco da palavra – para o autor é preciso recusar-se a convencer. O caminho da educação emancipatória é o caminho no qual o sujeito pode dizer a partir de sua singularidade, um sujeito que pode implicar-se (WENDHAUSEM, 2006, p.151, grifo no original).

Assim, no dizer da autora, na formação eram trazidas as questões referentes a um “não lugar” para a Educação Física na Educação Infantil e se buscou, a partir dela, a construção de um “novo lugar”. Novo lugar esse, construído através da oportunidade de estabelecer trocas, provocar reflexões, sair da condição de não conhecimento para a de descoberta de novas possibilidades.

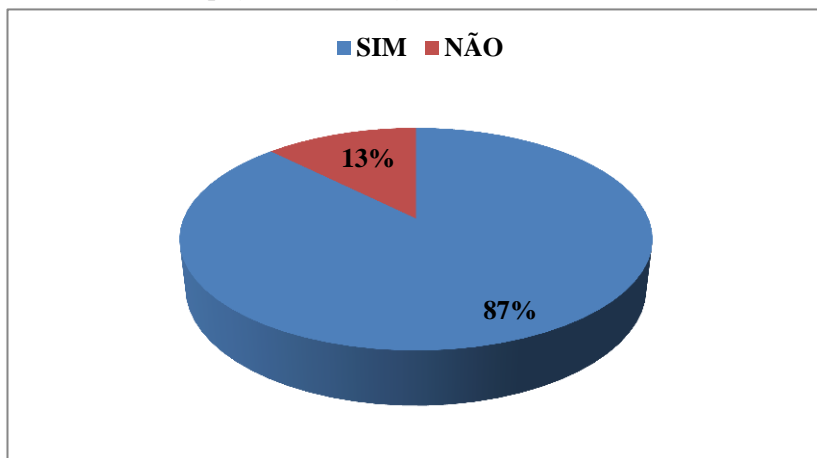
foi elaborado com a contribuição do grupo. Entre 2012/2013 o grupo também produziu um DVD sobre cirandas e brincadeiras de roda que foi posteriormente socializado na rede.

Mais recentemente, Mattos (2015) também pesquisou a formação continuada da Educação Física na Educação Infantil na RMEF. Em sua pesquisa, realizada com os professores de Educação Física, observou que estes valorizam o processo de formação da rede, o percebendo muito além de um espaço apenas para transmissão de conhecimentos, mas de reflexão sobre suas práticas e também de consolidação de uma identidade profissional e também pessoal. No entanto, Mattos (2015) observa em sua pesquisa uma heterogeneidade que marca a própria forma como os professores se posicionam diante dessa formação. Por um lado, conseguem perceber as contribuições da mesma para sua prática, inclusive sugerindo que mais encontros sejam realizados, se sentido co-responsáveis e também contribuindo para que ela aconteça. Por outro lado, alguns desses professores não demonstram muito interesse, reclamam constantemente da forma como ela é conduzida, não participam ou se retiram com frequência do momento de formação antes dela finalizar.

A partir dessas observações sobre os processos de formação para a área de Educação Física na RMEF, buscamos, em nossa pesquisa, também compreender o processo de formação das professoras e sua contribuição para a atuação com os bebês. Consideramos aqui a formação inicial, ou seja, o curso de graduação em Educação Física e os cursos de formação continuada da RMEF⁶³.

⁶³ As atividades de formação continuada contemplam: a formação específica da Educação Física da rede em regime de convocação e que ocorre uma vez por mês e os encontros do GEIEFEI, onde as professoras são convidadas a participar e que ocorre duas vezes por mês, bem como as formações gerais da Educação Infantil, que ocorrem em cada unidade ou, dependendo da organização de cada ano, em grupos de unidades próximas. A formação da Educação Física acontece em dias que, teoricamente, correspondem ao dia da semana reservado para a hora atividade desses profissionais, às terças feiras. Aspecto que, no entanto, não contempla a todos, em virtude de que os que não possuem 40 horas e, portanto não assumem o regime de dedicação exclusiva, acabam assumindo outros cargos, ou em outras redes ou em outros espaços, nem sempre conseguirem manter o tempo das terças feiras para a formação.

Gráfico 13: Participação nas formações da Prefeitura



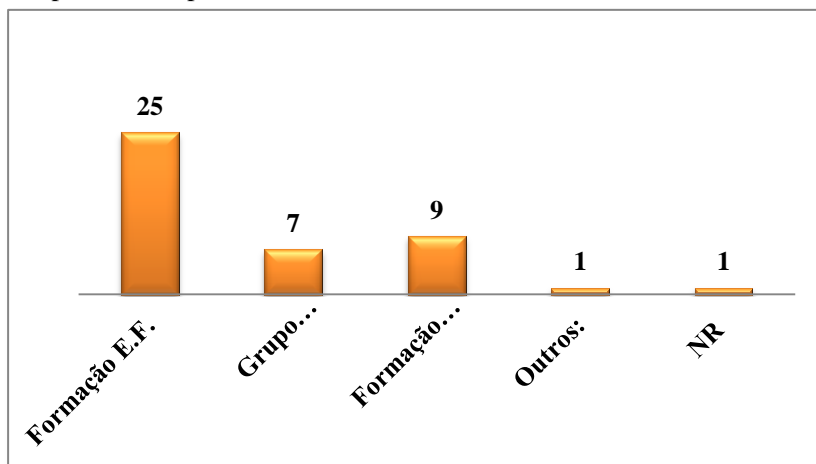
Fonte: da Autora

Em relação à participação das professoras nas atividades de formação realizadas na RMEF, tivemos respostas positivas em 87% dos questionários (Gráfico 13). Na indicação de quais cursos realizados pela prefeitura participa, sendo possível indicar na resposta mais de uma alternativa, a formação da Educação Física realizada pela prefeitura foi indicada como a que mais tem a participação das professoras, pois 25, das 32 professoras, indicaram participar dela. O GEIEFEI foi indicado por apenas 07 professoras e 09 citaram a formação geral da Educação Infantil (Gráfico 14).

No ano de 2014 e início de 2015, a formação geral da Educação Infantil vinha acontecendo de forma diferente dos anos anteriores⁶⁴, sendo direcionada às professoras de Educação Infantil (pedagogas) em dias de hora atividade, organizada por grupo de atendimento, e as professoras de Educação Física não participam dela, o que talvez justifique a pouca participação dessas professoras nesta formação.

⁶⁴ Nos últimos anos (entre 2011 e 2013) a formação geral da Educação Infantil acontecia geralmente em grupos de unidades organizadas por regiões do município de Florianópolis, em dias de parada pedagógica e contemplando todos os profissionais da unidade. Com a implantação da hora atividade para as professoras de sala, estas também começaram a ter uma formação específica por faixa etária que atendiam, de modo que a formação geral ficou mais restrita às reuniões pedagógicas da própria unidade.

Gráfico 14: Formações da Prefeitura que participa
(Respostas múltiplas - números absolutos)

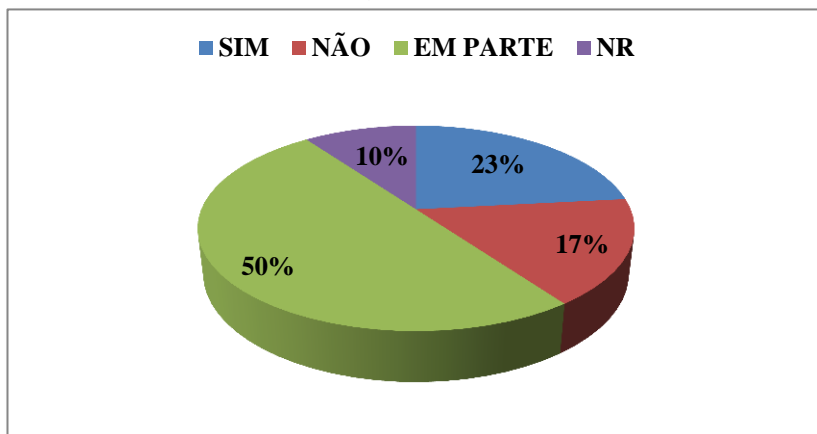


Fonte: da Autora

Por outro lado, mesmo considerando a importância também do GEIEFEI, e do papel que o mesmo vem exercendo junto à Educação Física na Educação Infantil na RMEF, percebe-se pouca participação nesses encontros pelas professoras participantes da pesquisa. Aqui vale uma ressalva em relação ao processo de valorização desses encontros pelas professoras, pois se tem a impressão de que os processos formativos que não sejam em regime de convocação, não mobilizam tanto esses profissionais. Como observamos anteriormente, existe uma questão que é estrutural, em função do dia da hora atividade não contemplar as professoras de 10 ou 20 horas da mesma forma que as que possuem 40 horas, mas existe outra questão que se refere ao próprio desinteresse dos profissionais por processos de formação que não sejam obrigatórios.

Em relação às formações terem ou não contemplado os aspectos referentes aos bebês na Educação Física, 23% das professoras consideram que *Sim*, 17% que *Não* e 50% colocaram que essas questões têm sido abordadas *Em parte*, ou seja, alguns aspectos vêm sendo abordados, mas não são considerados suficientes pelas professoras (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Os bebês nas formações



Fonte: da Autora

Ao solicitarmos que as professoras justificassem sua resposta, entre as que consideraram *Sim* ou *Em parte*, foi citada a formação do ano de 2014, como a primeira a dar enfoque a esse grupo de crianças. Citam como exemplo, terem assistido o filme *Babies*⁶⁵, no início da formação, e que a mesma vem dando prioridade aos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem com enfoque também nas crianças pequenas. Dessa forma, as professoras consideram que tem havido avanços, por parte das formações, em relação aos bebês.

Neste ano especificamente estamos recebendo na nossa formação continuada informações e discussões sobre o desenvolvimento e aprendizagem trazendo como referência um vídeo sobre a evolução (desenvolvimento) dos bebês durante o 1º ano de vida/ este ano estamos começando essa discussão (Questionário 28).

A temática de aprendizagem e desenvolvimento abordada no 1º semestre envolveu vários exemplos envolvendo os bebês (Questionário 17).

⁶⁵ BALMÈS, Thomas; CHABAT, Alain. *Bébés(s)*. França, 2010. Disponível em: www.focusfeatures.com/babies. Último acesso em: 04 ago. 2015.

Esse ano, em relação aos anteriores, sinto e percebo uma abordagem bem mais ampla em relação aos bebês (Questionário 23).

Durante o ano de 2014, realmente a formação se voltou com mais ênfase às crianças menores de 3 anos. No entanto, as discussões advindas daquele processo, como evidenciado pelas professoras, se concentraram principalmente nos aspectos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem, com enfoques que não partiram das práticas ou relatos de experiência com essa faixa etária na rede. Já nos primeiros momentos da formação de 2015, os encontros tiveram um foco maior nos relatos⁶⁶. O GEIEFEI também realizou relatos de experiências e reflexões voltadas para as crianças menores de 3 anos em 2015⁶⁷.

Apesar das professoras considerarem que tem ocorrido avanço, no sentido de dar visibilidade às crianças menores, elas observam que ainda não é suficiente. Na resposta do Questionário 24, abaixo, a professora considera que as formações deveriam ter um caráter mais prático, no sentido de auxiliar no planejamento e na elaboração de “conteúdos”. No Questionário 30, a professora observa que ainda é dado muito enfoque às concepções mais gerais de educação, sem se ater às questões específicas voltadas para os bebês. Esse aspecto, observado nesses 02 (dois) questionários, reflete, ainda, uma expectativa de formação como responsável por ensinar modelos e/ou formas de atuação, mais do que refletir sobre os processos.

Talvez precisássemos de algo mais específico para a área. Atividades (formações) que nos auxiliassem na montagem de um planejamento anual, de conteúdos a serem trabalhados (Questionário 24).

Ainda abordam concepções de educação, passando à margem de questões mais específicas do tema proposto, e também por ainda desconsiderarem a grande diferença que há

⁶⁶ Não foi possível acompanhar todo o processo de formação continuada no ano de 2015, pela necessidade de nos afastarmos do objeto na fase final das análises.

⁶⁷ Formação Continuada dos Professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Blog: <http://efinfantil.blogspot.com.br/>.

quando falamos de crianças de 0 a 1 ano em relação às de 2 e 3 anos (Questionário 30).

Ainda no Questionário 30, a professora reflete, também, sobre como se acaba generalizando as formações com questões que não priorizam as diferenças de cada faixa etária. A indicação da professora reforça a forma como se tenta dividir a Educação Infantil, entre as crianças de 4 a 5 anos e as de 0 a 3 anos, sem considerar que, por exemplo, as crianças de 1 ano se diferem significativamente também das crianças de 2 ou 3 anos.

Apesar das professoras considerarem que os bebês ainda carecem de visibilidade na formação continuada da RMEF, a formação específica da Educação Física tem percorrido um caminho de muitas conquistas e avanços no que se refere à aproximação da área com a Educação Infantil, e da própria compreensão da prática pedagógica da Educação Física nesta etapa da educação básica.

Trazemos também uma citação de Sayão (2004), sempre fiel defensora desse processo:

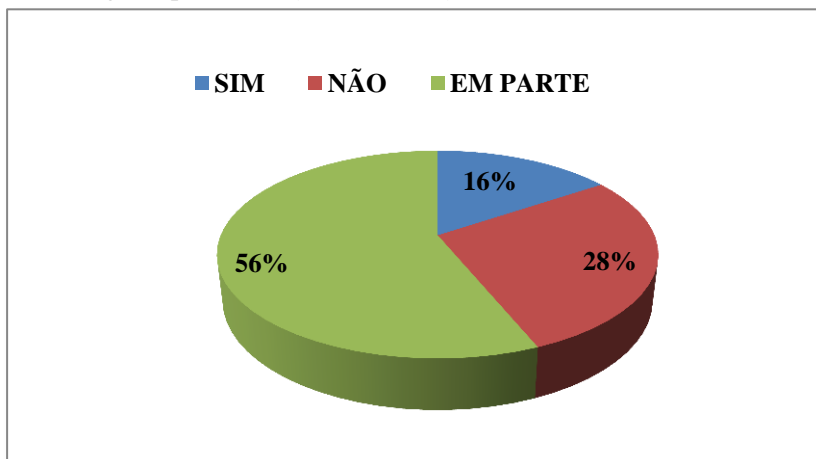
Possibilitar a formação permanente e em serviço dos/as profissionais da educação física na educação infantil, através da participação em cursos, oficinas, seminários, visitas, passeios, relatos de experiências, são formas de qualificar o trabalho docente, aproximando-os cada vez mais entre si e do coletivo das creches e NEIs. [...] A troca constante de experiências, e o relato das práticas, favorece um clima de companheirismo entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência (SAYÃO, 2004, p. 5).

Porém, nesse processo de valorizar a importância da formação continuada, não podemos deixar de abordar outra questão que permeia a atuação das professoras de Educação Física: a formação inicial. O processo rico que se criou na RMEF é resultado da luta constante das professoras, que buscaram, e continuam buscando, além de outros fatores, principalmente suprir uma lacuna existente nos cursos de formação inicial. Observamos anteriormente que no processo inicial de formação continuada da RMEF, levantada por Wendhausen (2006), e percebidos também em Sayão (1996), que havia uma “queixa”

recorrente das professoras, de não terem recebido uma formação inicial que as subsidiassem a atuar com a faixa etária de 0 a 6 anos.

Questionamos as professoras se a formação inicial havia lhes oferecido subsídios teóricos metodológicos para a atuação na Educação Infantil e com os bebês. Na primeira questão, 56% das professoras indicaram que *Em parte*, 28% que *Não* e apenas 16% que *Sim* (Gráfico 16).

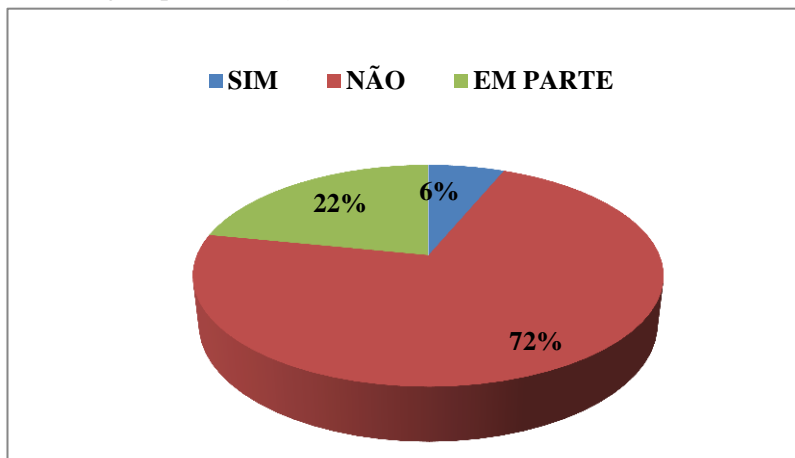
Gráfico 16: A formação inicial lhe ofereceu subsídios teóricos metodológicos para a atuação na Educação Infantil?



Fonte: da Autora

Em relação aos bebês, a maioria (72%), indicou *Não* ter recebido da formação inicial subsídio teórico metodológico para a atuação com os bebês, 22% indicaram *Em parte* e apenas 6% indicaram que *Sim* (Gráfico 17).

Gráfico 17: A formação inicial lhe ofereceu subsídio teórico metodológico para a atuação com os bebês?



Fonte: da Autora

Nesse sentido, observou-se que as professoras indicam que a formação inicial contribuiu em parte para sua atuação na Educação Infantil, mas em relação aos bebês, a grande maioria indicou não ter contribuído. Diante dessa problemática que nos foi apresentada pelas professoras, torna-se necessário refletirmos também sobre a lacuna presente nos cursos de formação inicial de Educação Física em relação à Educação Infantil e, principalmente, em relação à infância como um todo. Para iniciar essa discussão, trazemos uma questão que foi abordada por Sayão (1996), ao dizer sobre aprender por experiência, e reforçada por Gomes (2012), ao levantar a necessidade de:

[...] dar organicidade a uma formação que ao longo do tempo permitiu que, atuando na Educação Infantil, com boa vontade e esforço pessoal, mesmo com a formação precária nos cursos de Educação Física, e atendendo a uma demanda de mercado, os profissionais *aprendessem fazendo* (GOMES, 2012, p 26, grifo no original).

Não há dúvidas quanto ao fato de que realmente se aprende a ser professora, sendo professora, atuando, refletindo, experimentando. Porém, isso não exclui a responsabilidade com a formação de

professores de um curso de formação inicial. Ao tratarmos da formação inicial das professoras de Educação Física na Educação Infantil, outras questões surgem dessa problemática. Em primeiro lugar, considerando a presença cada vez maior das professoras de Educação Física nesta primeira etapa da educação básica, qual a orientação presente nos cursos de graduação a respeito da Educação Infantil e da infância? Quais os fatores que poderiam estar influenciando a possível não visibilidade dessa etapa da educação básica nos cursos de formação inicial?

Silva (2009), ao analisar o lugar da infância, na formação inicial da Educação Física, identifica na grade curricular do curso de Educação Física da UFSC apenas uma disciplina em que aparecia a infância, e nela inscrita a Educação Infantil. A autora faz também uma análise da constituição da grade curricular do curso ao longo dos anos. Destacamos a mais recente, realizada em 2005, por ser a primeira reforma realizada no curso pós LDBEN 9394/96, reforma essa que garantiu, ao menos legalmente, a participação da Educação Física na Educação Infantil. Relembramos novamente que no Município de Florianópolis, onde a UFSC está inserida, essa presença acontecia desde 1982.

Até a reforma curricular de 2005, o curso da UFSC possuía uma grade curricular única, e somente nas últimas fases optava pela licenciatura ou bacharelado. A partir da mudança, o curso dividiu-se em licenciatura e bacharelado a partir das primeiras fases.

Silva (2009) levanta alguns pontos em relação ao novo currículo, e aqui buscamos elencar alguns que mais se aproximam com a questão da formação referente à Educação Infantil: a) Em primeiro lugar, a concepção do curso em relação ao aspecto profissional, voltado mais para as exigências do mercado do que para uma formação humana; b) O perfil profissional busca a formação de um sujeito reflexivo e crítico, mas voltado exclusivamente para sua atuação profissional, sem incluir as questões referentes às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais do contexto amplo da sociedade; c) Em relação à concepção de criança e infância, leva em conta uma ideia idealizada: “A criança é entendida como ser dependente, incapaz e alheio às condições impostas pela sociedade. Já o adulto é entendido como um ser reflexivo, que busca conhecimentos para satisfazer um pragmatismo imediato” (SILVA, 2009, p. 97); d) Em relação às disciplinas que sofreram mudanças, a autora não identifica, no novo currículo de disciplinas, mudanças significativas referente a estudos sobre a criança e infância, ao contrário, evidencia que houve uma redução em número de disciplinas sobre essa temática.

O curso de Educação Física da UFSC também se apresenta constituído por professores com diferentes concepções quanto aos próprios objetivos do curso. Tristão (2009), também levanta o fato do curso em questão sofrer constantemente com disputas e interesses divergentes em seu corpo docente, se constituindo praticamente de duas perspectivas: a pedagógica, e a outra, formada por professores ligados à área da fisiologia, do treinamento desportivo e da biomecânica. O que percebemos é que, historicamente, os cursos de graduação, incluindo o da Educação Física, refletem as lógicas do mercado, preparando na perspectiva do local e do mercado de trabalho, onde a lógica do capital é quem dita os rumos da Educação em nosso país, assim como determinam os rumos de nossas vidas.

Essa aparente invisibilidade da Educação Infantil, nos cursos de formação inicial, não se restringe à UFSC. Lacerda e Costa (2012), ao estudarem o currículo, em uma universidade estadual no interior da Bahia, identificam que, aparentemente, o currículo da referida universidade dá conta de aspectos referentes à Educação Infantil, no entanto, as citações específicas à Educação Infantil apresentam enfoques contraditórios, além de uma sobreposição de conteúdos entre as disciplinas.

Além disso, a Educação Física vem constantemente sofrendo divergências entre os grupos que a defendem. Por um lado, temos o CREF/CONFEF (Conselhos Regionais e Nacionais de Educação Física), que buscam regulamentar a profissão do professor de Educação Física, mas baseados em uma lógica que visa muito mais ampliar as áreas de atuação, do que possibilitar discussões sérias e fundamentadas sobre a contribuição desses profissionais, por exemplo, na Educação Infantil. Por outro lado, temos os movimentos sociais (Movimento Estudantil, Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de EF e algumas entidades científicas), que lutam pelo fim da fragmentação nos cursos de formação inicial e por uma licenciatura mais ampliada (GASPAR, 2013).

Ainda em relação à formação de professores de Educação Física, Gomes (2012,) chama atenção sobre a forma como, historicamente, se tem dado, aos cursos de graduação, a responsabilidade pela ausência de discussões que contemplem a infância e, especificamente, a Educação Infantil, pois, para o autor, não é possível afirmar que os cursos não têm como objetivo a formação de professores competentes para atuar em todos os níveis de ensino. O mais correto seria dizer que, aos moldes das competências anunciadas nos documentos, não é possível realizar uma formação da forma como eles propõem, ou seja, cobra-se dos cursos de

formação algo que não condiz com as exigências dos documentos que dão organicidade aos mesmos. Nesse sentido, Gomes (2012) levanta alguns pontos que contribuem para que a Educação Infantil seja invisibilizada nos cursos de formação: O aligeiramento da formação, que reduz o tempo necessário à apropriação do conhecimento, a especificidade do trabalho pedagógico com a educação da criança pequena, e a não inserção de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Kunz (2003), a partir de reflexão sobre a formação dos professores de Educação Física, em torno também das diretrizes que a orienta, levanta alguns aspectos que considera como elementos centrais em uma diretriz na área de formação. O autor observa que os cursos de formação inicial deveriam ter como base três temas “essenciais e fundamentais” para uma diretriz na formação profissional em Educação Física: a capacidade crítica, a compreensão da vida e uma ampla e profunda compreensão do seu objeto de atuação, o movimento humano. Em síntese, uma diretriz entendida,

[...] como temáticas essenciais sobre as quais um conjunto orgânico de teorias e práticas precisa estar refletido para que o profissional assim formado possa ter as mínimas condições de se inserir na realidade cultural em que irá atuar com competência para, não apenas aplicar conhecimentos recebidos na sua formação mas, principalmente, para constituir um processo de ampliar sua formação inicial e contribuir para a evolução cultural, político e social do meio em que atua e da sua própria profissão (KUNZ, 2003, p. 194-195)

Observa-se, assim, que a formação dos profissionais de Educação Física, na Educação Infantil, é marcada por diferentes dimensões. Por um lado, possuem uma formação inicial que ainda não contempla a infância a partir de suas diferentes dimensões, com pouca aproximação com a especificidade da Educação Infantil e, dessa forma, menos ainda com os bebês. A formação continuada tem realizado avanços nessa perspectiva, partindo principalmente da possibilidade de refletir sobre as práticas, a partir do chão da Educação Infantil, dos relatos e trocas estabelecidas, mas que também não tem conseguido se aproximar de forma mais efetiva das especificidades dos bebês. Por outro lado, temos a postura profissional de cada um, e seu interesse em também buscar

alternativas para além dos processos oficiais de formação, para não ficar reduzida a uma aprendizagem realizada apenas na prática, no dia a dia, na troca com outros professores, mas que precisa também de referenciais mais fundamentados para auxiliá-los nessa tarefa.

Tardif (2014) observa que as formações deveriam estar a serviço da ação, pois é nessa ação que os saberes dos professores de fato assumem significado e utilidade. O autor também chama a atenção para o fato de que, historicamente, os saberes constituídos pelos professores em sua prática, não são valorizados pelas instâncias formadoras, que ignoram os conhecimentos dos professores. Dessa forma, enfatiza que “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisamos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas, e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2014, p. 243).

Em vista disso, torna-se necessário aproximar também as práticas dos professores dos contextos de formação⁶⁸, através de trocas, de possibilidades de trazer os conhecimentos oriundos da relação estabelecida no cotidiano das instituições de educação também para as instâncias formadoras. Talvez nesse processo, se possa ressignificar o papel das formações, e aproximá-las um pouco mais dos reais contextos de educação das crianças.

⁶⁸ Nesse aspecto ressaltamos a importância de iniciativas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que busca antecipar o vínculo e a aproximação dos alunos das licenciaturas com os contextos de educação da rede pública.

5. CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo procuraremos apresentar as categorias que emergiram do campo de pesquisa, a partir do diálogo com o referencial teórico escolhido para esse processo. Buscamos compreender a prática pedagógica da Educação Física com os bebês na RMEF, a partir das temáticas levantadas através da análise dos questionários, dos registros de um dos momentos da Educação Física e do Evento-campo/Grupo Focal.

Importa considerar, inicialmente, que as categorias elencadas se apresentam nos contextos das instituições de Educação Infantil de forma simultânea, ou seja, não acontecem separadas umas das outras. Schmitt (2014) utiliza o termo *multiplicidade simultânea* para refletir sobre as ações de adultos e crianças na creche como sendo marcadas por ações diversas que acontecem ao mesmo tempo.

Identifico esta composição de várias ações/interações em uma condição simultânea, no entendimento que estas ocorrem de forma concomitante. Todavia, é preciso considerar que não se trata apenas de uma quantidade de eventos que coincidentemente ocorrem em um mesmo espaço e tempo, mas de ações que possuem ligações entre si, dentro de um espaço de relações coletivas, contornadas por significados e sentidos (re) produzidos em um âmbito social. Estas diversas ações ocorrem dentro de um espaço de educação infantil, que é permeado por regras e concepções que orientam a ação daqueles que ali estão inseridos (SCHMITT 2014, p. 174).

Nesse sentido, as categorias apresentadas, apesar de estarem sendo analisadas de forma separada, se interligam e se complementam em vários momentos, pois em sua prática pedagógica as professoras não só realizam várias ações ao mesmo tempo, como essas ações são também marcadas por diferentes elementos que, por sua vez, também se interrelacionam, ou seja, o exercício de análise exigiu o movimento de separar o que na prática pedagógica não pode ser separado.

Dessa forma, na primeira categoria, *dimensões da ação pedagógica*, traremos os contornos da Educação Física com os bebês, a partir do envolvimento na rotina dessas crianças na creche, do tempo da

atividade *versus* tempo do bebê e da necessidade de considerar os bebês como sujeitos de direito e, assim, também indicadores das ações da Educação Física.

Essa categoria foi a primeira que procuramos trazer em nossa análise porque, de certa forma, ela nos auxilia a compreender também a dinâmica de organização da Educação Física na Educação Infantil e, assim, contribui também para a compreensão dos elementos trazidos nas demais categorias.

Na segunda categoria, apresentamos a *docência compartilhada* que foi expressa pelas professoras participantes da pesquisa como fundamental na prática da Educação Física com os bebês. Porém, ao mesmo tempo em que as professoras indicaram elementos que enriquecem a parceria com os demais profissionais da unidade, também trouxeram outros que causam tensão e dificultam que ela se efetive.

Na última categoria, *especificidade da Educação Física com bebês*, tentamos, a partir das orientações expressas pelas professoras, levantar algumas possibilidades de atuação das professoras de Educação Física com os bebês. Trazemos o corpo e o movimento e a forma como ele vem sendo tratado e concebido por áreas diversas, com a preocupação de indicar, em alguns momentos, também como essas concepções vêm se refletindo em diferentes modos de atuação. Ainda na mesma categoria, as professoras nos revelam mudanças em sua forma de ser e estar enquanto profissionais, a partir da atuação com os bebês, e como essas mudanças se refletem também na atuação com os demais grupos, além dos bebês. Da mesma forma, a partir do diálogo estabelecido pelas professoras no Evento-campo/Grupo Focal foi possível refletir sobre como o trabalho que as professoras desenvolvem junto às creches e NEIs, na RMEF, e as produções coletivas realizadas a partir dos grupos de formação, ainda não têm recebido muita visibilidade na Educação Infantil como um todo. Aspectos como esse, provocam inquietações sobre o próprio futuro da Educação Física nesta etapa da educação básica.

5.1 DIMENSÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso

ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo!

(Daniel Munduruku)

Ao refletirmos sobre a prática pedagógica da Educação Física com os bebês, tornou-se necessário considerá-la, inicialmente, a partir de duas dimensões: os bebês enquanto um grupo de crianças que possui especificidades que precisam ser consideradas em primeiro lugar, e os processos de organização de tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil. Elegemos a especificidade dos bebês, pois consideramos que, sendo a criança o centro de toda e qualquer prática pedagógica, ela precisa ser evidenciada nas suas múltiplas formas de ser e estar em nossos planejamentos, registros e condução das ações. Pois educar e cuidar os bebês nas creches não pressupõe apenas a constituição de um projeto pedagógico sério e comprometido, mas também colocar-se em uma relação física e emocional com essas crianças (BARBOSA, 2010). E fazer isso implica conhecer as crianças, saber ouvi-las e buscar compreendê-las.

Elegemos também a lógica da organização das instituições de Educação Infantil, porque essa lógica compreende tempos e espaços que não podem se tornar empecilhos para a realização das ações, mas serem consideradas como parte delas e, assim, fundamentais no processo pedagógico da Educação Física junto aos bebês, pois, como nos aponta Buss-Simão (2012, p. 120), “[...] todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais, e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como pedagógicos”.

Nesse sentido, nossas reflexões trazem essa dimensão a partir do que foi relatado pelas professoras participantes da pesquisa, buscando dialogar com os estudos da área da Educação Física que buscam compreendê-la a partir da Educação Infantil e, principalmente, com o campo específico da Pedagogia da Infância, que vem, ao longo dos anos, procurando compreender a especificidade da Educação Infantil, partindo principalmente, da possibilidade de considerar as crianças como ponto de partida em todo e qualquer projeto pedagógico (ROCHA, 2011). O diálogo entre essas duas áreas se tornou imprescindível nesse momento, pois, através dele, nos propusemos a pensar a Educação Física com os bebês, considerando a especificidade dessa área e os estudos da Educação Infantil, que se ocupam em tentar

compreender a docência com os bebês e as diferentes dimensões que cercam essas crianças.

Em vista disso, buscamos compreender a Educação Física inserida na educação e cuidado dos bebês a partir de elementos que perpassam a prática pedagógica das professoras. Indo ao encontro dos objetivos da pesquisa e, a partir dos elementos elencados nas respostas das professoras, buscamos compreender como a Educação Física se insere na rotina diária dos bebês na creche, como o sono, a higiene, a alimentação, etc. Sendo a Educação Física inserida em um tempo pré definido, como hora-aula, buscamos identificar como ela se configura em um grupo de crianças tão pequenas, que se relacionam com o tempo e com o espaço de forma diferenciada dos adultos.

A partir dos relatos e respostas das professoras participantes da pesquisa, também fomos identificando os bebês como indicadores das ações da Educação Física, mostrando a possibilidade de atuação, onde o bebê não é apenas o foco das ações, mas é quem vai nos apresentando os caminhos dessa ação. Nesse sentido, o registro aparece como um dos elementos que contribui para perceber os bebês, e refletir sobre o que eles vão mostrando, aspecto que nem sempre é possível de acontecer no momento da intervenção, assim como para as professoras se perceberem também em sua ação.

Finalizamos refletindo sobre as ações de atendimento individual, que constituem uma especificidade e necessidade no processo de educação e cuidado dos bebês, mas que se inserem em um contexto coletivo de convivência de muitas crianças.

5.1.1 Envolvimento da Educação Física na rotina dos bebês

O envolvimento da Educação Física na rotina com os bebês foi trazido aqui como um dos elementos que perpassa a Educação Física neste grupo de crianças. Essa questão se fez presente em muitos momentos durante a pesquisa, nas respostas dos questionários e, direta ou indiretamente, na conversa estabelecida com as professoras durante o Evento-campo/Grupo Focal. Nesse sentido, ela se apresentou como uma categoria específica, vindo ao encontro da necessidade de tensionar essa questão, por acreditar que ela também altera ou “desestabiliza” a dinâmica histórica da Educação Física, concebida como uma atividade em um tempo pré-determinado e com objetivos que, nem sempre consideram as demais dimensões que compõem a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil. Constituição essa, que vem

tentando ser superada na Educação Infantil junto à RMEF e superação que, no caso dos bebês, se torna ainda mais urgente e necessária.

A possibilidade de refletir sobre essa questão se tornou importante nessa etapa inicial das análises, pois consideramos que essa rotina acaba passando todas as demais questões trazidas nas categorias analisadas em sequência. Dessa forma, refletir sobre ela primeiramente poderia nos auxiliar também a compreender a dinâmica geral da organização da Educação Física com os bebês.

Antes, porém, de nos atermos a essa organização da Educação Física com os bebês a partir dos elementos da rotina, buscamos compreender os sentidos dessa rotina na Educação Infantil, a partir de autores que se ocuparam em estudá-la, principalmente através da possibilidade de questionar formas engessadas dessa rotina e possibilidades de reconstruí-la.

Para Batista (2001), a rotina pode ser compreendida como a forma de se reestruturar tempos e espaços na Educação Infantil, que obedecem a uma lógica do Ensino Fundamental, pautado em uma pedagogia escolar:

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).

Barbosa (2006) vai além, ao destacar, na organização das rotinas escolares, uma semelhança com os modos de produção das fábricas, pautada em um funcionamento hegemônico. Nesse sentido, a autora também apresenta uma diferenciação entre rotina e cotidiano, ao perceber a rotina como um instrumento de controle do tempo, de espaços e de atividades, no qual as ações entre adultos e crianças se tornam padronizadas. Já o cotidiano pode ser mais amplo e abre a possibilidade de que, mesmo a partir de atividades que acontecem diariamente, pode-se encontrar o novo, o inesperado. Em vista disso, apesar de utilizarmos o termo rotina, ela é percebida, aqui, também como cotidiano, pois buscamos a relação da Educação Física com os

demais momentos dos bebês, também como uma possibilidade de reconstruir a dimensão rotineira e torná-la mais flexível, mais aberta ao inesperado, mais dinâmica.

A rotina é importante para que se estabeleça uma organização nas instituições coletivas, mas pode pressupor também um tempo engessado, no sentido de que todos os dias, em determinados horários, se faça tudo sempre igual, sem abrir a possibilidade do novo, do inesperado. Coutinho (2002) busca em Peter Mclarem (1991), elementos para refletir sobre a rotina enquanto parte do processo que normatiza a organização das instituições de Educação Infantil. A autora define ritual como “[...] produções culturais existentes em diversas sociedades, e seu significado extrapola as associações corriqueiras com vivências repetidas dos indivíduos ou, ainda, com costumes exóticos das civilizações antigas” (COUTINHO, 2002, p. 75). Os rituais, dessa forma, podem ser carregados de significados culturais que contribuem na forma como as crianças se apropriam dos códigos e condutas sociais.

Coutinho (2002) em sua pesquisa de mestrado⁶⁹, ao observar a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação em uma creche pública, identificou também o que chamou de desencontro entre duas formas de ser: a das crianças e a dos adultos. A forma de ser das crianças como “dinâmica, diversa, pulsante” e a da instituição, que se pressupõe também dos adultos, como “rotineiro, homogêneo e ritualizado” (COUTINHO, 2002, p. 71).

Porém, Batista (2001) observa que as crianças também possuem formas próprias de romperem com essa organização institucionalizada da rotina:

As múltiplas vivências das crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e manutenção da sequenciação das atividades previstas na rotina. Desse modo, as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto, no dia-a-dia da creche, indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades que se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação. Nesse sentido, a linearidade que caracteriza a rotina não se materializa no cotidiano não-linear,

⁶⁹ “A criança no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação”, defendida em 2002 no PPGE/UFSC.

em que a previsibilidade daquela sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado deste. Portanto, a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica. E não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa (BATISTA, 2001, p. 12).

Entretanto, mesmo nessa perspectiva de que as crianças subvertem a ordem institucional adulta, a rotina precisa ser pensada e organizada a partir dos modos próprios de ser das crianças, no sentido de ser flexível a elas, respeitando seus tempos e ritmos fisiológicos para comer, dormir, se alimentar, etc. Bem como, vivenciar cada momento como mais uma experiência de contato com o mundo, no tempo necessário para que isso se realize, e não o contrário, como forma de condicionar as crianças, para que o mais cedo possível se “acostumem” e se enquadrem aos padrões de organização social.

Com uma rotina diferenciada das crianças maiores, os bebês precisam de um tempo maior e mais tranquilo, para que as ações aconteçam. Geralmente eles ainda não se alimentam sozinhos e, mesmo quando já conseguem segurar os talheres ou a comida, precisam do auxílio dos adultos. A higiene acontece a todo o momento, sempre que for necessário, assim como o sono, que nessa idade é ainda necessário em vários momentos do dia, e não acontece de forma sincronizada entre todos os bebês. Consideramos também a acolhida como importante durante a rotina, pois é um momento que demanda atenção especial ao bebê, que, principalmente quando começa a frequentar a creche, com frequência chora. Assim como, a demanda de atenção aos pais e mães, de troca de informações entre estes e as professoras.

Oliveira (1992) *apud* Ostetto (2000), também auxilia na compreensão de que todos os momentos que constituem a rotina com os bebês podem ser considerados como ações pedagógicas,

[...] a atividade educativa da creche não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal, o horário das “atividades pedagógicas”, mesmo que tais atividades já tenham sua concepção ampliada e modificada para incluir as brincadeiras e os passeios das crianças ou a

confeção de um bolo por estas, etc. A atividade educativa da creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças, durante o banho, as refeições, no horário de entrada, e em outras situações. O educador e o bebê interagindo enquanto este está tomando banho, ou 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, pensar na Educação Física com bebês é pensar 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.

Essa preocupação em relação ao envolvimento das professoras de Educação Física com as demais atividades que compreendem o dia a dia das crianças nas instituições de Educação Infantil, não se restringe aos bebês, e tem recebido orientações dos documentos de formação da Educação Física na RMEF. O documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em Florianópolis/SC” (O GRUPO, 1996) já trazia uma indicação aos profissionais de Educação Física que atuavam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental sobre o envolvimento em projetos coletivos:

Partindo do pressuposto das atividades significativas presentes nas brincadeiras, encontramos possibilidades de organizar os saberes da cultura de forma conjunta e articulada entre os profissionais de Educação Infantil. Essas atividades significativas irão gerar **projetos/temas**, a partir dos quais os educadores organizarão para um trabalho cooperativo e integrado. Com esses **projetos/temas**, compreende-se a possível articulação entre os educadores para a elaboração de planejamento sobre **assuntos/conteúdos** que partam das situações que a criança está vivendo (O GRUPO, 1996, p. 24, grifos no original).

Mais recentemente, o documento “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC” (COLETIVO DE PROFESSORES E GEIEFEI, no Prelo)⁷⁰ traz a seguinte orientação ao se referir ao envolvimento da Educação Física nos projetos coletivos das instituições de Educação Infantil.

No que concerne ao envolvimento institucional do professor de Educação Física, compreende-se o trabalho pedagógico como parte dos momentos que compõem o cotidiano das unidades, tais como: higiene, alimentação, sono, parque, comemorações, festas da família, mostra educativa, projetos coletivos, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, reuniões com as famílias etc. Lembramos que a inserção da Educação Física nas unidades de atendimento infantil deve acontecer de acordo com o contexto institucional e a modalidade de contratação do profissional (COLETIVO DE PROFESSORES e GEIEFEI, NO PRELO, p. 10-11).

Essas orientações demonstram, primeiramente no documento de 1996, uma preocupação com o envolvimento das professoras de Educação Física com os demais profissionais e atividades da Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, apenas através de projetos ou temas⁷¹. Já o documento mais recente (COLETIVO DE

⁷⁰ Documento realizado pelo coletivo de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil na RMEF e pelo GEIEFEI, com apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). À época da realização dessa pesquisa, o documento ainda se encontrava em processo de publicação junto à SME. Dessa forma, sendo o documento uma iniciativa autônoma dos professores e professoras - mesmo que tenha esse processo acontecido nos momentos da formação - por não ter sido ainda publicado via SME, optamos por manter a referência do mesmo ao “Coletivo de Professores e GEIEFEI” e não à “Florianópolis” como exposto nos documentos oficiais.

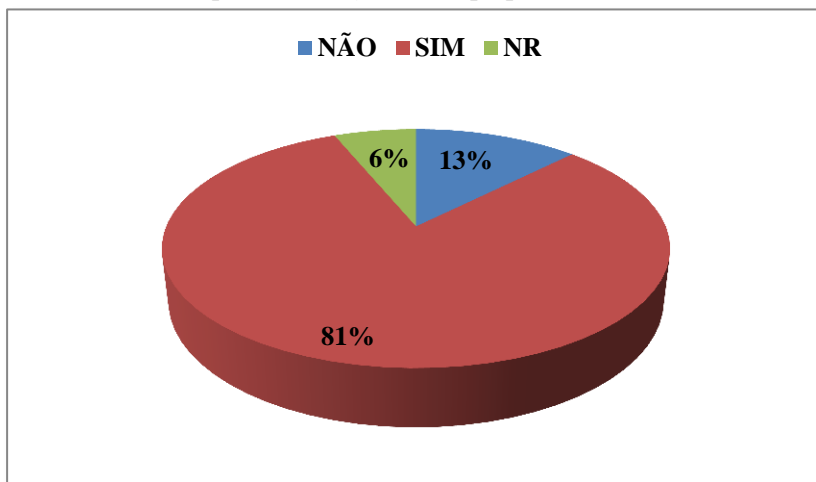
⁷¹ Essa prática de organizar as ações pedagógicas na Educação Infantil, a partir de temas geradores era comum na época e ainda se configura com frequência na Educação Infantil. Em Kramer, et. al (1994), os autores enfatizam a importância de se configurar ações pedagógicas a partir de temas geradores, trazendo sugestões de temas e formas de trabalho na Educação Infantil a partir deles.

PROFESSORES e GEIEFEI, no Prelo), avança, quando expressa a Educação Física, como um momento que não se configura somente com o envolvimento através de projetos ou temas, mas pressupõe um envolvimento mais efetivo, na medida em que considera todas as ações que acontecem na Educação Infantil, inclusive a rotina de cuidados, sono, higiene e alimentação etc. também sendo responsabilidade da Educação Física⁷².

Em relação ao envolvimento das professoras de Educação Física na rotina dos bebês, na primeira etapa da pesquisa, questionamos as professoras se seu tempo com os bebês envolvia esses momentos da rotina, e de que forma se organizavam ou a contemplavam em seu planejamento.

⁷² O documento “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC” (no Prelo), faz uma ressalva também em relação às unidades levarem em consideração a jornada de trabalho dessas professoras, ou seja, aqui se pressupõe que algumas atividades devem ser contempladas nos horários que a professora esteja na unidade, respeitando assim o tempo que possuem de atuação. Isso, no entanto, depende também da organização e diálogo de cada unidade com a professora, pois poderão estabelecer reorganizações que busquem, ao mesmo tempo, garantir que a professora participe das atividades em seus horários e possa se envolver nas atividades coletivas, sem que isso se configure em conflitos. Exemplo disso é quando a professora faz troca de horários, para poder participar de um passeio, uma festa coletiva, organizada no dia em que não necessariamente estaria na unidade.

Gráfico 18 - O tempo da Educação Física perpassa a rotina dos bebês?



Fonte: da Autora

Em 81% das respostas, as professoras consideram que a Educação Física perpassa esses momentos, 13% consideram que não perpassa, sendo que 6% não responderam a essa questão (Gráfico 5.1). Porém, em alguns casos em que as professoras responderam *Não*, percebe-se posteriormente na explicação de como esse processo acontece (Questionário 29), que de certa forma perpassa sim, mas mesmo assim, na pergunta onde foram convidados a colocar *Sim* ou *Não*, indicaram que *Não*.

Quando extremo necessário, é interrompido as atividades para ajudar as professoras, somente se elas solicitam. Fora isso, eu participo de algumas rotinas quando não estou com horário de atendimento (Questionário 29).

Na resposta acima, podemos observar que, apesar da professora participar desses momentos da rotina, mesmo que somente quando lhe é solicitado, ela não percebe isso como parte do seu momento da Educação Física, tanto que deixa claro que o faz, quando não está realizando outras atividades com as crianças. Pressupõe-se, aqui, que para a professora, o “atendimento” se refere ao momento em que está desenvolvendo proposições que se referem à Educação Física.

Fizemos questão de trazer essa resposta do questionário também para elucidar que, apesar de um número bem significativo considerar a rotina como parte das ações que envolvem a Educação Física (Gráfico 18), algumas práticas ainda refletem a preocupação de que esse momento não perpassasse outras ações que configuram o dia a dia dos bebês. Compreendemos a forma como algumas professoras tentam organizar seus momentos dessa forma, talvez como uma necessidade de “dar conta” de um objetivo específico da Educação Física, “dar conta” do seu planejamento. Porém, nos preocupa quando isso se torna algo engessado que não considera as demais necessidades dos bebês.

Expressamos essa preocupação não desconsiderando a especificidade da Educação Física, também como importante na rotina dos bebês. O documento das orientações, citado anteriormente, traz também essa indicação, ao enfatizar a continuidade das orientações sobre o envolvimento na rotina: “Aqueles práticas mais diretamente ligadas à tradição da Educação Física não devem ser negligenciadas. Ao contrário, devem encontrar espaço privilegiado nessa dinâmica de trabalho” (COLETIVO DE PROFESSORES e GEIEFEI, no Prelo, p. 11).

Nossa preocupação é em como a Educação Física se configura a partir da organização da rotina com os bebês, pois as professoras precisam buscar formas mais efetivas de se integrar aos diferentes momentos que compõem o cotidiano dessas crianças, e não se inserirem como algo à parte, nas quais esses momentos sejam vistos como algo que “atrapalha” a Educação Física.

Rocha (2010) já indicava que a forma como as crianças se expressam, conhecem, exploram e elaboram, e acrescentaríamos se inserem, na convivência coletiva, nos indica uma impossibilidade de organizar e planejar de forma separada ou parcial os diferentes núcleos de ação na Educação Infantil. A autora se refere aos núcleos de ação pedagógica, e não faz referência à Educação Física, mas considerando a Educação Física integrada a esses núcleos, com a responsabilidade de possibilitar experiências a partir do corpo e do movimento, é necessário encontrar formas de fazer com que essa possibilidade se torne mais fluída com os demais momentos dos bebês.

Na nossa busca por tentar compreender como as professoras organizam seu momento de Educação Física, considerando o envolvimento na rotina dos bebês, percebemos uma multiplicidade de organizações, como evidenciamos nas respostas aos questionários elencadas abaixo:

Me sinto parte desse processo. Evito definir meu horário do sono depois do almoço. Início sempre depois das 13:30h. A maior parte do grupo geralmente está esperta/acordada, porém, quando coincide com o lanche, a janta, um soninho isolado, existe muita comunicação entre mim, a professora da sala e a auxiliar, e a proposta para o dia, inclui esses momentos. E mesmo enquanto um tira um soninho, os outros estão em plena atividade (Questionário 01).

Às vezes organizo atividades com crianças que não estão diretamente envolvidas na rotina no momento, outras vezes participo diretamente da rotina, trocando fraldas, roupas, auxiliando na alimentação, com meu jeito, atentando para o corpo e movimento (Questionário 17).

Tento participar deles com a equipe que atende ao G1, quando aproveito para realizar massagens e brincadeiras individuais ou coletivas com os que não estão sendo atendidos no momento (Questionário 30).

Pressupomos que, para a grande maioria das professoras, o envolvimento com a rotina faz parte do momento da Educação Física, acontecendo, no entanto, de forma diversa. Algumas professoras procuram, nesses momentos, continuar realizando as atividades planejadas com os bebês que não estão se alimentando, sendo trocados ou dormindo, “aproveitando” esse momento para dar atenção mais individualizada a eles. Outras, porém, participam da rotina, colaborando na alimentação ou na troca. O que percebemos é que o ritmo das atividades parece seguir o ritmo dos bebês, as suas necessidades e a solicitação de ajuda por parte das demais profissionais. Não vendo esses momentos como uma quebra, mas, sim, como uma possibilidade de dar continuidade ao que estava sendo realizado, porém, de outra forma. Ou mais que isso, interagindo com os bebês nesses momentos, numa relação de educação e cuidado que não se separa, mas que se complementa.

A partir desse primeiro olhar para o coletivo das práticas das professoras de Educação Física, em relação ao envolvimento com a rotina, procuramos aprofundar essa temática com as professoras participantes do Grupo Focal. Nesse momento, foi possível levantar

outras indicações em relação ao envolvimento na rotina. A professora Clara⁷³ mostra que sua participação na rotina não é algo engessado, mas que acontece na medida em que ela, enquanto professora de Educação Física, às vezes tem um objetivo junto aos bebês que lhe permite não se envolver tanto na rotina naquele momento. Em outros dias, porém, o envolvimento acaba perpassando a atividade planejada.

*[...] a forma como eu me organizo com as crianças, não só com o G1, mas com todos os grupos, às vezes exige de mim, sinto necessidade, exige no sentido de eu sentir necessidade de estar com eles, por exemplo, desenvolvendo a proposta que eu fiz. Não acho jamais que atrapalha. Eu faço questão de me envolver, então é previsto, eu faço uma manhã inteira. Eu faço a previsão de começar a alimentação com eles, de dar comida. Agora por exemplo, a troca de fralda, nesse dia⁷⁴ eu não podia fazer troca de fralda. As meninas sabem na sala quando eu posso entrar ou até dizer: “Não, Clara, fica ai e deixa que eu troco as fraldas”⁷⁵. Mas, por exemplo, quando eu faço massagem é comum eu trocar fralda. Eu vou pegar para a massagem e eles estão sujinhos, então aquilo já é parte do meu processo de aproximação para esse momento mais íntimo que é a massagem. Então isso está dentro. Com certeza, eu tenho a previsão total, como eu fico uma manhã inteira de participar de todos. [...] O vínculo com elas, que a gente chama de vínculo, mas para mim é intimidade, **[ênfatizando]** porque na verdade a gente tem que criar uma intimidade com as crianças para que elas possam te ouvir, te sentir, te compreender, que elas não falam, então*

⁷³ Em todas as referências em relação às professoras participantes do Grupo Focal, os seus nomes foram modificados, visando com isso preservar sua identidade e o sigilo ético das informações. Da mesma forma, em casos onde as professoras se referiam pelo nome a colegas de trabalho ou a alguma criança, os nomes também foram alterados.

⁷⁴ A professora Clara estava se referindo à atividade que trouxe no registro de um dos momentos da Educação Física com o grupo de bebês.

⁷⁵ As expressões colocadas entre aspas nas respostas das professoras remetem à fala da outra profissional, (colega de sala, professora, auxiliar, supervisora, etc.) que foi expressa pela professora participante da pesquisa.

é fundamental para mim estar com os bebês. Eu sinto necessidade muito grande de participar das rotinas das crianças intensamente. Para mim é um dos momentos privilegiados. Então, sem dúvida é parte do meu momento de Educação Física tudo isso (Professora Clara - Grupo Focal).

A professora Clara considera esse envolvimento importante na medida em que possibilita o que ela chama de intimidade, de aproximação mais efetiva com os bebês. Porque estar junto, trocar as fraldas, alimentar, acaba gerando esse contato mais íntimo, pela proximidade de olhares, pelo toque, se colocando na relação de forma mais intensa. O envolvimento na rotina com os bebês também possibilita que se faça esse jogo, entre se envolver de forma mais efetiva em alguns momentos, e, em outros, dependendo do que foi planejado ou das necessidades percebidas no grupo, se permitir também dar enfoque a outras experiências. Por outro lado, é possível que a Educação Física possa também ser contemplada na própria atividade da rotina em si, como mostrou a professora Clara ao fazer a troca dos bebês antes da massagem. Esse momento da troca já se configurava como uma forma de aproximação dos bebês, para o momento mais íntimo da massagem.

Essa preocupação da professora Clara em fazer a troca dos bebês, anteriormente à massagem e como uma forma de ir aos poucos se aproximando deles, pressupõe uma ação no qual o cuidado ganha um novo significado, para além de uma ação voltada apenas para a higiene do bebê. A partir da experiência de Lóczy é possível evidenciar que o bebê não é considerado apenas como objeto de cuidados, nem o cuidado visto como um ato mecânico visando atender somente as necessidades fisiológicas, mas esse cuidado é considerado também como “[...] um momento íntimo, pleno de comunicação” (FALK, 2011, p. 34). E que, por isso mesmo, deve ser considerado como um processo no qual a *segurança emotiva* dos bebês também é valorizada. Segurança emotiva que vai sendo construída a partir da qualidade das relações estabelecidas entre o adulto e a criança.

Nesse sentido, importa considerar o papel das emoções ou das relações afetivas também como significativas nesse encontro das professoras de Educação Física com os bebês. As relações afetivas, as emoções, talvez não tenham ainda recebido a atenção necessária dos estudos na área da Educação, o que também leva as professoras a lidar com esse aspecto, presente de forma tão intensa nos contextos de

Educação Infantil, com noções teóricas às vezes insuficientes (CERISARA, 2004).

A partir do diálogo entre Bakhtin (2003) e Vigotski (1934) Barbosa (2011, p. 14) auxilia na compreensão das ações humanas também a partir das emoções ou ainda que essas emoções “[...] não se formam fora do psiquismo, em um recanto distante do corpo biológico”. Dessa forma, o corpo e a mente na perspectiva desses dois autores, estão em inter-relação, onde a dupla face dos atos humanos é composta a partir da relação razão-emoção. A autora também observa que, historicamente, as emoções foram colocadas em oposição a razão, na medida em que se concebia que a emoção considerada estritamente corporal, poderia impedir que o ser humano agisse com objetividade e clareza. Aspecto que, mesmo que venha sendo superado a partir do avançado dos estudos que buscam não isolar a mente do contexto social, ainda parece manter as emoções distantes das ações cognitivas (BARBOSA, 2011).

Na relação *eu* e o *outro* para a construção da subjetividade de cada um, a partir de Bakhtin (2003), Barbosa (2011) também enfatiza:

A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas. As reações emotivo-volitivas podem ser vivenciadas nesta relação. Ou seja, a tristeza, a alegria, as paixões são sempre orientadas, nascem em razão do conjunto de valores dado pelo outro. Como forma de organismo puro, o corpo vive, mas não se justifica enquanto corpo que sente. A constituição interior do eu assim concebida, na categoria de trabalho estético do outro, torna o corpo esteticamente significativo não, porém no contexto do eu-para-mim, não no contexto da autoconsciência, mas no contexto do eu-para-outro (BARBOSA, 2011, p. 16-17).

Nesta perspectiva, o aprendizado que cada um passa a ter de si mesmo, passa também pela relação que estabelece a partir de sua interação com o outro, aspecto que se dá a partir do nascimento e acompanha o ser humano até sua morte (BARBOSA, 2011). Essa forma de compreender o papel das emoções, redimensiona nosso olhar para as relações afetivas que as professoras narraram estabelecer com os bebês.

Não apenas como ações isoladas de um adulto para com um bebê que precisa de proteção e cuidado, mas como ações que deveriam perpassar também todas as relações humanas, ou ainda do dizer de Barbosa (2011, p. 33) “[...] a consideração de que as emoções são elemento incontornável na compreensão dos atos humanos traz a obrigação de pensar uma ética a partir do outro”.

Ainda no sentido de considerar a participação das professoras de Educação Física nas rotinas dos bebês, a professora Bianca também apresenta um exemplo, em que conseguiu contemplar seus objetivos, enquanto professora de Educação Física, em um momento da rotina de banho dos bebês.

*[...] Eu já falei que eu gosto muito de trabalhar com água com os bebês no fim do ano. Fim do ano eu tenho lá o kit só de água, de brinquedos com água, adoro brincar com água com eles e dou banho neles! Ano passado quando eu cheguei na unidade, acho que era março, ainda estava bem quente, ano passado foi bem quente. E aí, daqui a pouco surgiu a supervisora e foi no banheiro assim, olhou: “Ah tu tá dando banho nos bebês!”. [...] Coloca um por um, e daí é o momento que eles podem brincar com água. Geralmente dar banho é [...] não deixam ele brincar com água! e eu acho esse contato com água, com areia, depois eu trago também farelo de milho, de pão e coisas assim, para imitar areia, pois eles colocam muita coisa na boca. Porque eu acho esse contato com esses elementos da natureza muito importante para os bebês, muito importante! Então assim, eu dou banho nos bebês também, vou lá e dou! Saio super molhada, super suada [...] mas eu acho que é importante também [...] criar esse vínculo (**Professora Bianca**).*

- Eu acho essa questão do envolvimento com a rotina, foi um pouco do que tu apontaste antes, por exemplo, no dar banho, a gente se envolve e a gente se permite fazer com um tempo maior, com uma atenção maior, que aquilo se torne uma brincadeira para a criança, diferente da outra professora, que geralmente está na sala de aula e precisa, e fica meio que cumprindo tarefa,

cumprindo tempo, porque precisa. Acho que quando a gente faz, a gente acaba permitindo e permitindo para a criança que aquele tempo não seja tão rígido, que possa ser uma brincadeira também (Professora Daiana).

(Diálogo – Grupo Focal)

Nesse momento, a professora Bianca relata que conseguiu fazer com que a atividade do banho não fosse algo mecânico e automatizado mas, ao perceber o banho também como uma possibilidade dos bebês explorarem o elemento água, brincarem com os brinquedos trazidos por ela, conseguiu dar um novo significado para essa prática da rotina. O banho aqui foi realizado não apenas como uma forma de higiene dos bebês, mas tinha uma intenção expressa no planejamento da professora, a partir do momento em que ela considerou a necessidade dos bebês brincarem com água, por ser uma época do ano que estava muito quente e, ao mesmo tempo, possibilitar essa experiência, pois considera importante que as crianças possam ter contato com os diferentes elementos da natureza, inclusive com a água.

Richter e Vaz (2005), a partir de Arendt (2002), indicam elementos para compreender esse olhar do adulto para as crianças, sem se eximir também do seu papel de apresentar o mundo às crianças.

Ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens, e respeitá-las em sua condição, não significa eximir-se do trabalho de mediação pedagógica. É preciso ter cautela para que não se remova a autoridade do adulto e sua responsabilidade pela *apresentação do mundo às crianças*, excluindo a ação educativa do professor “face às crianças, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2002, p. 239-240) *apud* RICHTER; VAZ, 2005, p. 84-85, grifos no original).

O olhar do adulto, expresso na atividade de banho da professora Bianca, revela que conseguiu possibilitar uma experiência que considera significativa para os bebês sem, porém, deixar de considerar a criança, ou seja, “[...] compreender que meu olhar dá um acabamento ao outro, à

criança com quem interajo e desejo conhecer, ao mesmo tempo que meu ato de conhecimento deve esgueirar-se de totalizar esse outro-criança” (GUIMARÃES, 2006, p.8).

No diálogo entre as professoras Bianca e Daiana, apresentado acima, a professora Daiana também enfatiza que talvez o fato de poder incluir essas atividades no planejamento da Educação Física permita que se faça o banho, por exemplo, com um tempo e atenção maior. Isso é possível de ser realizado durante a Educação Física porque as professoras do grupo talvez estivessem dando atenção aos demais bebês. E consideramos que talvez nem sempre seja possível para elas fazerem essa atividade com mais calma e atenção, pois geralmente precisam dar conta das ações de forma mais rápida, por estarem com um número menor de profissionais trabalhando com as crianças.

A professora Mara, no entanto, enfatizou que não necessariamente inclui a rotina no seu planejamento, pois considera que nem sempre é possível planejar situações que acontecem todos os dias. Por isso, ela compreende a rotina como um campo neutro, mas que pode ir fazendo pequenas intervenções, interagindo com os bebês, a partir da convivência e da experiência profissional que lhe permite também fazer esse jogo, de se aproximar ou se afastar de acordo com a necessidade que vai percebendo no momento de sua atuação.

Na verdade os outros anos assim eu nunca planejei a questão da rotina, considero bem importante a questão desse vínculo, porque a criança vai gostar da pessoa que cuidar dela. É uma troca de amor, é uma questão mesmo de afeto, cuidar do outro. Mas como esse ano a supervisora é outra, ela pediu para eu planejar e organizar as rotinas. Ai eu disse para ela assim: - Eu até planejei alguns dias, mas nada do que eu planejei eu conseguia colocar em prática! Porque a rotina é uma coisa muito imprevisível. Porque o tempo todo tu estás lidando com a rotina, quando tu vai alimentar, porque no planejamento está

escrito assim: eu vou alimentar o fulano, o fulano de uma forma assim, assado, assim chega lá e não acontece nada daquilo, porque o outro está com mais fome, aparece um objeto que chamou a atenção deles, um chora. Então é assim, é lidar com o imprevisível, então eu coloquei que a rotina é um campo neutro. Na verdade é assim, eu vou com as ideias, eu tenho uma experiência profissional, e eu coloco em prática ela nesse momento, sem ter nada escrito. Por que? Porque as coisas vão acontecendo (Professora Mara - Grupo Focal).

Nesse caso, a professora Mara mostra, em um primeiro momento de sua resposta, que o afeto também está presente nesse momento do seu envolvimento com a rotina, pois mesmo não estando com os bebês todos os dias, “a criança vai gostar da pessoa que cuidar dela”. Ou seja, enfatiza também a importância desse seu encontro com os bebês, marcado por relações afetivas.

Da mesma forma, a professora Mara chama a atenção para o fato de que nem sempre consegue incluir a rotina no seu planejamento, pela variedade de situações e ocorrências que se fazem presentes nesses momentos. Nesse sentido, nos reportamos novamente à *multiplicidade simultânea*, enfatizada por Schmitt (2014), ao refletir sobre como as ações com os bebês parecem acontecer ao mesmo tempo, e marcadas por diferentes elementos.

Nesse caso, como lidar com o imprevisível, com o inesperado, com as situações que não foram planejadas? Nesse momento o que direcionará a atitude da professora, a forma como irá lidar com cada situação será a sua concepção de educação, a concepção que possui sobre os bebês, sobre como acolher cada bebê. Assim como, a sua experiência anterior, que lhe permite saber em que momentos pode se aproximar mais, acolher de uma ou outra forma cada bebê.

Outro ponto a ser considerado nesse processo de refletir sobre o envolvimento da Educação Física na rotina dos bebês, diz respeito à possibilidade de que as proposições das professoras de Educação Física não necessitam se limitar ao horário pré estipulado, mas, a partir da comunicação estabelecida com os demais profissionais, é possível que o que se iniciou possa ter uma continuidade. O espaço que foi planejado e modificado para essas proposições pode continuar dessa forma, os materiais trazidos podem continuar na sala, para que os bebês possam dar continuidade, brincando e interagindo com eles.

Quando entro no berçário (G1) procuro deixar os materiais que irei trabalhar na aula, dispostos pelo berçário. Depois, principalmente no início do semestre, auxiliava na alimentação. Após isso, retornava às atividades da aula de Educação Física (muitos bebês já estavam explorando os materiais, e também sempre procuro deixar os materiais até as 16h:30min para os bebês poderem explorá-los bem) (Questionário 03).

Lá na unidade [...] como a professora está há alguns anos com G1, e eu procuro que não seja “o momento” diferente justamente a minha aula, mas que seja mais fluído dentro já do tempo, das rotinas, daquela turma. E cada turma acaba estabelecendo uma rotina, sem contar horário de sono, alimentação. Alguns grupos são mais tranquilos, outros querem explorar mais. Então, eu e a professora, a gente já tem como prática, por exemplo, eu chego com um elemento novo, só que naquele dia eles estão irritados, estão com sono, é algo que alguns não mostraram interesse, não fica só vinculada à minha aula. Várias vezes eu deixei já o material disponível, ou a gente montou um espaço diferente, tirou os berços, tudo. E fica como uma continuidade dos momentos em que eu não estou! Então não se tem tanto essa expectativa de que com o G1, ah! o momento da Educação Física seja algo diferente! Eu chego: - Como é que está a turma hoje? “Eles já dormiram, estão super bem!” E a gente procura fazer muito dentro do ritmo das crianças. Então, às vezes, a proposta que eu levo, eu deixo na sala e as professoras dão continuidade em outros momentos. Justamente por isso, porque se ficar só vinculado ao meu horário acaba às vezes atropelando o momento deles. É algo que seria interessante, mas não naquele momento em que eu estou levando (Professora Daiana - Grupo Focal).

Nesses relatos das professoras, consideramos importante fazer uma observação em relação à utilização, por exemplo, da palavra “aula”,

ao se referir aos seus encontros com os bebês. A utilização dessa expressão foi observada na fala de outras professoras também, em diferentes momentos durante a pesquisa. Os estudos sobre a Educação Infantil que procuram desvincular os objetivos e intenções desse grupo, dos do Ensino Fundamental tem feito observações em relação à utilização de termos como “aluno” “aula” “turma”, pois,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o **aluno**, e como o objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p.61-62, grifos no original).

Concordamos com essa afirmação de Rocha (1999) porque as palavras expressam sempre o sentido das ações, ou como observa Larrosa (2002, p. 20-21): “As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. “Aula”, na concepção de Ensino Fundamental, tem um caráter que não necessariamente condiz com o que se busca, a partir da Educação Infantil. Porém, ao observarmos os relatos das práticas com os bebês, eles não necessariamente tinham o caráter de organização das “aulas” de Educação Física do Ensino Fundamental. Da mesma forma, é difícil às vezes se desvincular das palavras que, historicamente, estamos acostumados a usar e mesmo que aparentemente algumas professoras vêm conseguindo desenvolver uma prática mais próxima às crianças da Educação Infantil, ainda se utilizam de expressões vinculadas ao Ensino Fundamental.

Voltando ao que foi observado no questionário 3, pela professora Daiana, o envolvimento com a rotina vai além das ações que elencamos inicialmente como sono, higiene, alimentação, trocas ou acolhida. Ela perpassa o próprio momento da Educação Física. Pensar dessa forma, é pensar em uma Educação Física com os bebês que vai além de uma atividade proposta por *uma* professora, mas pressupõe pensar de forma coletiva, em que a Educação Física contribuiu a partir da sua especificidade, buscando organizar, planejar, socializar, para que os demais adultos também possam se envolver, participar e continuar a proposta, ou até mesmo realizá-la novamente em outros momentos. Isso pressupõe também respeitar o tempo das crianças, permitindo expandir

o momento da Educação Física, de modo que os bebês possam continuar vivenciando as experiências proporcionadas em outro momento.

Neste momento é inevitável me reportar também a minha prática como professora de Educação Física e a uma experiência com um professor pedagogo em um grupo de GI/GII. Constantemente ao passar pela sala das crianças, ou cruzar com elas no parque, nos dias que não trabalhava com o grupo, via o professor repetindo com as crianças o que eu tinha proposto em dias anteriores na Educação Física com o grupo, muitas vezes incluindo novos elementos. Nesse momento, nós apenas nos olhávamos, eu e o professor, e trocávamos um sorriso. Posteriormente conversamos sobre isso, mas, naquele momento, uma simples troca de olhares e um sorriso, nos indicava que estávamos conseguindo caminhar juntos.

E é esse caminhar junto, que as professoras indicaram também durante a pesquisa, que pressupõe o envolvimento da Educação Física nos grupos de bebês com a rotina, com momentos para além daquele pré-definido. Estar junto é estar entregue aos bebês, às necessidades das crianças, é compartilhar com o outro adulto, companheiro de trabalho, o processo de educação e cuidado da criança, é pensar o corpo e o movimento como presente em todas as manifestações das crianças. Mas é também aprender com eles novas formas de sentir e se relacionar, como apontado por Barbosa e Richter (2010):

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo, capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 87).

Assim pode-se, por exemplo, propor novos desafios, ampliar o repertório de movimentos, apresentar às crianças o universo cultural, mas pode-se também partir do que as crianças vivenciam em seu dia a

dia. Um banho carregado de intencionalidades, uma massagem, durante a troca de fraldas ou durante o sono, um olhar mais atento e cuidadoso no momento da alimentação, a mudança de um espaço, para que as crianças possam usufruir em outros momentos, são possibilidades que permitem também que a Educação Física possa estar presente de maneira mais orgânica, fluida e com um olhar mais ampliado para as ações, emoções dos bebês. Da mesma forma, em uma possibilidade de Educação Física que compreenda todos os momentos que os bebês vivenciam como experiências e relações com o corpo, com o movimento, e tendo também as professoras esse olhar, as suas ações, de fato, acabam se tornando mais integradas a todos os momentos dos bebês na creche.

5.1.1.1 Tempo da Educação Física com os bebês: tempo da criança versus tempo da atividade

Essa discussão sobre o tempo se desdobrou da categoria específica *envolvimento da Educação Física na rotina dos bebês*, considerando o tempo também como elemento definidor dessa rotina, bem como definidor da organização da Educação Física com os bebês. No Evento-Campo/Grupo Focal, tínhamos a intenção de também problematizar esse aspecto no roteiro prévio que organizamos. Porém, a dinâmica da conversa com as professoras seguiu por outros caminhos, de modo que, essa questão do tempo acabou aparecendo em poucas falas. Entretanto, através da análise das respostas aos questionários foi possível perceber múltiplas formas de organização do tempo da Educação Física com os bebês. Essa multiplicidade de organizações e a necessidade de refletir sobre ela, é que levou a definição do tempo também como uma categoria específica.

Antes, porém de nos termos às discussões sobre esse tempo, a partir das respostas das professoras, é preciso compreender a organização desse tempo da Educação Física na Educação Infantil, a partir também de sua constituição histórica.

A Educação Física se configurou inicialmente na Educação Infantil na RMEF, nos moldes do Ensino Fundamental, inclusive em relação ao tempo que as professoras atuavam em cada grupo. Sayão (1996), ao refletir sobre a trajetória da inserção da Educação Física na Educação Infantil na RMEF, observa que, inicialmente, houve uma tentativa de um grupo de profissionais de Educação Física de tentar integrá-la ao trabalho de sala, fazendo com que os dois profissionais atuassem juntos em horário integral. Com proposições que

argumentavam que a professora pedagoga era a especialista nos aspectos cognitivos, enquanto a de Educação Física era responsável pelos aspectos motores⁷⁶. Essa indicação, porém, não foi aceita à época pelos membros da Divisão Pré-Escolar, fazendo com que os profissionais de Educação Física passassem a exigir um tempo pré-definido para a Educação Física.

A partir disso, a organização da Educação Física, que anteriormente ficava mais a cargo da direção de cada unidade, passa a ser realizada em um tempo pré-definido. Esse tempo era inicialmente de três encontros semanais, com duração de 30 minutos cada, e posteriormente de 50 minutos, de preferência em dias alternados, e com a orientação de que cada turma fosse dividida, ou seja, enquanto metade permanecia com a professora de sala, a outra metade acompanhava a professora de Educação Física. Essa forma de organização, visava dar um atendimento mais individualizado para cada grupo de crianças (SAYÃO,1996).

A autora enfatiza também, que essa organização de três encontros semanais teve como base o Decreto-lei 69.450/71⁷⁷ (BRASIL, MEC, 1971). Esse decreto estipula a forma de organização da Educação Física no Ensino Fundamental, sendo também incorporada pelas creches e pré-escolas.

Essa forma de organização da Educação Física em três encontros semanais no Ensino Fundamental, estabelecida no Decreto-lei 69.450/71, tem suas raízes na concepção de Educação Física voltada para a aptidão física, com enfoque biológico, onde a prática regular de atividade física três vezes por semana, em dias alternados, contribuiria

⁷⁶ Sayão (1996) enfatiza que essa proposição teve a influência da autora alemã Liselot Diem que, na época, escreveu vários trabalhos sobre a importância da Educação Física na Infância, principalmente como promotora de atividades que possibilitassem a aquisição de habilidades motoras pelas crianças.

⁷⁷ Lê-se a seguinte orientação no Decreto-lei 69.450/71, Capítulo I- Padrões de referência:

Art.5º Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio, e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

para a constituição de corpos mais saudáveis e aptos para o trabalho/rendimento individual e social (BRACHT, 1999).

O fato é que, desde essa primeira forma de organização do tempo da Educação Física, na Educação Infantil na RMEF, muitas outras tentativas de ampliação e distribuição desse tempo foram realizadas, tentando considerar as necessidades das crianças e a forma de contratação das professoras de Educação Física, aliados aos conflitos de ordem política que se instauraram entre categorias e secretarias (SAYÃO, 1996).

Não vamos aprofundar essa questão, porque isso exigiria um novo e longo retorno à própria história dessa inserção da Educação Física na RMEF, aspecto que também já foi abordado anteriormente. Mas é importante observar que essa organização do tempo da Educação Física na Educação Infantil, precisa ser considerada a partir desses aspectos: o trabalho pedagógico, a partir do tempo das crianças, o tempo da atividade e a forma como as instituições organizam esse tempo, aliada também à forma de contratação por hora-aula das professoras de Educação Física⁷⁸.

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.

De fato, hoje se estabelece que cada grupo tem direito a 2h15min por semana de Educação Física, mas, esse tempo pode ser organizado de acordo com as necessidades de cada grupo, e a organização de cada unidade. Isso possibilita uma intervenção mais tranquila, respeitando os diferentes momentos das crianças, ao se propor uma brincadeira ou experiência na qual as crianças possam ampliar e ressignificar, trazendo novos elementos.

Em um tempo restrito de 30 ou 45 minutos, muitas vezes as professoras se vêm obrigadas a interromper esse momento de elaboração porque o tempo acabou, e precisam atender o próximo grupo. Nesse

⁷⁸ A organização da carga horária dos profissionais de Educação Física que trabalham na Educação Infantil na RMEF está normatizada pela portaria 036/2007 da SME (FLORIANÓPOLIS, 2007).

sentido, Batista (2001) também reflete sobre a fragmentação do trabalho pedagógico a partir de atividades organizadas por tempos pré-definidos:

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).

Essa discussão sobre o tempo também já era realizada por Sayão (2001) ao dizer, com base em Perroti (1995), que o tempo da infância é o tempo da brincadeira, do lúdico, no qual a atividade é que deveria determinar o tempo e não o tempo determinar a atividade. E complementa ainda,

[...] 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 grifo no original).

Sendo assim, a organização do tempo na Educação Física, na Educação Infantil, deveria considerar esse tempo da criança e, assim, possibilitar que se estabeleçam mudanças, se façam reorganizações, como juntar grupos, ficar uma semana a mais com alguns grupos, na outra com outros, sempre flexibilizando o tempo de acordo com o que foi planejado coletivamente, ou com as indicações que as crianças vão dando.

Trazer essa questão do tempo também para pensar na Educação Física com os bebês tira um pouco o foco na preocupação com a seleção de conteúdos a serem trabalhados com eles, mas amplia a necessidade se

refletir também na forma como organizamos nosso momento junto a essas crianças. Ou ainda, como é reiterado por Kunz e Staviski (2015):

Se é desejo dos professores construir e prepararem um clima para envolver seus alunos, e dessa forma, conduzi-los até a intenção da vivência, como premissa para se efetivar seu trabalho, os professores não podem limitar-se ao enquadramento do tempo, ou melhor, ficar submissos ao “tempo do relógio” (KUNZ; STAVISKI, 2015, p. 64-65, grifo no original).

O Documento “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC” (COLETIVO DE PROFESSORES e GEIEFEI, no Prelo), traz a seguinte observação sobre a organização do tempo da Educação Física, com base na portaria 036/2007 (FLORIANÓPOLIS):

Esse documento prevê, em seu Artigo 2º, parágrafo 1º, que “a Educação Física na Educação Infantil deverá contemplar 3 (três) aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos por turma.” O parágrafo 2º desse mesmo afirma que “a Educação Física na Educação Infantil deverá estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade educativa, permitindo formas diferenciadas de organização dos dias, tempo e atividades, considerando-se a especificidade da faixa etária, bem como os princípios pedagógicos para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (COLETIVO DE PROFESSORES e GEIEFEI, NO PRELO, p. 10, grifos no original).

O documento reforça ainda:

Propostas que rivalizam com o modelo tradicional de organização do tempo, autorizadas pela portaria 036/2007 (FLORIANÓPOLIS, 2007), correspondem a um entendimento amplo sobre a condição dos seres humanos de pouca idade e aproximam-se de princípios da Pedagogia da Infância. Elas procuram romper com a organização pautada pelo modelo escolar,

composta pela fragmentação do tempo e do conhecimento (COLETIVO DE PROFESSORES e GEIEFEI, NO PRELO, p. 10).

Essa compreensão sobre o tempo, se contrapondo ao modelo escolar, e na perspectiva de romper com modelos de fragmentação na organização dos momentos da Educação Física, iniciada nos processos de formação continuada da Educação Física da RMEF, e contemplada no documento de orientações, aparece em muitos dos relatos das professoras participantes da pesquisa, em relação à forma como organizam esses momentos junto aos bebês. Mas, mesmo assim, percebe-se que os moldes da Educação Física do Ensino Fundamental, como hora-aula, com um tempo pré determinado de 3 (três) vezes por semana ainda são recorrentes nas práticas de algumas professoras.

Ao questionarmos as professoras sobre a forma como organizam seu tempo junto aos bebês, o que percebemos foi uma variedade de formas de organização. Tentamos, inicialmente, quantificar por quantidade de ocorrências, ou elencar as mais frequentes, mas isso logo se mostrou inviável, pois as práticas são múltiplas e, mesmo quando víamos semelhanças na forma de organização, elas se diferenciavam na justificativa, o que nos fez optar por elucidar essa heterogeneidade de organizações e justificativas para, posteriormente, refletir sobre elas.

Nas respostas expressas abaixo, observamos a organização em 3 (três) encontros semanais.

Os encontros com os bebês são nas segundas, quartas e sextas, sempre no mesmo horário (13:30 h às 14:15 h). Quando comecei a trabalhar foi me repassado esse quadro de horários e não me opus a ele (Questionário 03).

Foi organizado três aulas de 50 minutos para todos os grupos que trabalho, onde eles têm duas aulas no período da manhã e uma no período da tarde (Questionário 5).

Três vezes de 45 min por semana, pelo envolvimento nos diferentes momentos da rotina e concentração das crianças na atividade (Questionário 17).

Nas respostas das professoras acima, podemos perceber muitas justificativas: o fato de não terem participado do processo de organização desse tempo, mas ao chegarem à unidade ele já estava definido e apenas o seguiram; o fato de considerarem que esse tempo de 3 (três) vezes por semana, foi a forma que encontraram para se envolver e participar da rotina; ou, ainda, no questionário 17, a professora indica essa organização do tempo baseada na concepção da concentração das crianças na atividade, ou seja, pressupõe que as crianças muito pequenas não conseguem “se concentrar” muito tempo em uma única atividade, o que não necessitaria de um tempo maior de permanência com elas.

Outras professoras relataram que foram organizando esse tempo a partir da experiência/convívio com as crianças, buscando respeitar o tempo dos bebês, bem como o próprio tempo do adulto/professor/a.

Destino uma manhã ou uma tarde ao trabalho com cada um dos 8 grupos com os quais trabalho, incluindo os bebês. Preparar uma aula para os pequenos implica organizar o espaço, fazer aproximação com os bebês, participar das rotinas e finalizar os encontros para realizar cada momento deste com finalidade. Observando, dando educação às crianças, encaminhando as atividades propostas, ouvindo os bebês, pude chegar a esse formato do tempo dos encontros (Questionário 25).

Eu atendo meu grupo uma vez na semana às 2h15min no mínimo. O tempo da criança é diferente do nosso, precisa de espaço/tempo para despertar a curiosidade, explorar as possibilidades, atender as individualidades e ao grupo (Questionário 01).

Organizo em encontros de uma vez por semana de 2 horas de atendimento, mas encontros coletivos onde os bebês também participam. Opto por um tempo maior, para respeitar o tempo dos bebês, bem como o meu próprio tempo para focar meu olhar pedagógico (Questionário 27).

A compreensão do tempo das professoras acima difere dos apresentados inicialmente, pois entendem que as crianças precisam de um tempo maior para se envolver, para explorar as possibilidades. No

questionário 25, a professora chama a atenção também para o fato de que, a partir da convivência e observação dos bebês, é que conseguiu perceber a melhor forma de organizar seu horário com eles. Da mesma forma, as professoras reconhecem que um tempo maior também é necessário, para que elas, enquanto professoras, possam ampliar seu olhar, assim como, estar com os bebês envolve uma organização prévia mais longa, de espaço, de materiais, que não seria possível em um tempo restrito de 45 minutos.

Algumas formas de organização buscam também atender cada grupo individualmente, mas contemplando o horário das atividades coletivas de cada unidade,

Assim como os outros grupos, reservo duas horas corridas para atender cada um dos oito grupos da creche. Os quinze minutos restantes estão incluídos no “dia da interação”, projeto coletivo, envolvendo todos os grupos (Questionário 28).

Outro aspecto que aparece em alguns momentos, nas respostas das professoras, é a preocupação de como a organização desse tempo, dos momentos que permanecem com as crianças, contribuem para a construção de um vínculo afetivo com os bebês.

Realizo os dois encontros semanais de 1 h e 1h15min. Optei por essa forma, para contemplar manhã e tarde e por acreditar que, para que um vínculo afetivo importantíssimo seja construído, há necessidade de maior frequência no convívio (Questionário 30).

Prefiro fazer dois horários em turnos diferentes para observá-los em horários e rotinas diferentes (Questionário 14).

Esse tempo para criar um vínculo afetivo, faz algumas professoras optarem por um período inteiro por semana, já outras, consideram que apenas um encontro semanal, as mantém durante muito tempo distante das crianças e, dessa forma, preferem dois encontros por semana, com um tempo menor cada.

Nessas respostas das professoras, as diversas formas de organizações revelam que, algumas mantêm a prática de 3 (três) encontros semanais de 45 ou 50 minutos, outras preferem ficar com o

grupo durante todo um período (matutino ou vespertino), outras organizam o tempo em dois encontros, dividindo os momentos somente com os bebês ou se inserindo em projetos coletivos.

Essa heterogeneidade de organizações em relação ao tempo da Educação Física não é negativa, se pensarmos nela como uma possibilidade da professora organizar o tempo de acordo com sua forma de atuação, as características de organização e encaminhamentos coletivos de cada da unidade, a forma como vai tentando se adequar, seguindo o ritmo do grupo, as respostas e necessidades das crianças, o diálogo com os demais profissionais, sem um tempo previamente engessado.

O documento das orientações, descrito anteriormente, prevê também essa possibilidade de flexibilizar o tempo da Educação Física na Educação Infantil. Porém, esse aspecto positivo que consideramos em relação à flexibilidade na organização do tempo por cada professora junto à sua unidade, não exclui a necessidade de que, coletivamente, se deva ampliar as reflexões sobre a melhor forma de organizar esse tempo, a partir das características dos grupos de bebês. Porque flexibilidade exige, também, que as escolhas feitas sejam pautadas em discussões e aprofundamentos, e não apenas na vontade individual de cada uma, ou somente no que é mais interessante para a organização da unidade. Principalmente porque, como observamos nas respostas das professoras, essa escolha na forma de organizar o tempo é justificada de formas diversas, revelando uma diversidade de concepções sobre a própria criança, e como ela se relaciona com o tempo, ou, então, um tempo que já é pré-estabelecido na unidade, sem a possibilidade de uma professora nova poder se opor a ele.

Nessa perspectiva é que buscamos refletir sobre a questão do tempo, a partir da compreensão das noções de tempo institucionalizado e tempo da criança, em um difícil exercício de pensar em possibilidades de alargamento do tempo de experiências dos bebês, a partir de uma organização institucional na qual as professoras de Educação Física são contratadas por hora-aula.

Para Elias (1998), o tempo é, acima de tudo, um símbolo social, que não existe em si mesmo, mas resultado de um longo processo de apropriação e construção histórico-social. Nessa perspectiva, o tempo teria uma função social reguladora da vida do ser humano ou, ainda, no dizer do autor, parte de um processo civilizador que o homem criou para coagir a si próprio, pois as regularidades e seqüências das medições do tempo tornam possível demarcar atividades e rotinas dentro de mesmo código temporal. Dessa forma, a correlação entre tempo e atividade

permite que o ser humano encontre harmonia e previsibilidade em sua vida cotidiana.

Kohan (2010) retoma a organização do tempo a partir da mitologia Grega. Os gregos possuíam três formas de organizar a noção de tempo: o *Khrónos* que poderia se referir à continuidade de um tempo sucessivo, ou seja, refere-se à quantidade ou medida do tempo. Sendo assim, ele não pode ser parado, porque é ele quem define a forma como nos organizamos de modo cronológico, a partir do calendário, das horas do relógio; o *Kairós* é o tempo da oportunidade, o tempo oportuno, onde seus movimentos não são qualitativamente iguais: “Se *khrónos* é a quantidade de tempo organizada, sequencial e sucessiva, *kairós* é sua oportunidade: este momento, e não aquele outro, como no ditado popular que diz que “[...] a sorte não bate duas vezes na mesma porta” (KOHAN, 2010, p. 132, grifos no original).

Já a terceira forma de pensar o tempo, a partir da mitologia Grega, é o tempo como *Aión*, que se refere à intensidade do tempo, da vida, do ser humano, ou seja, o tempo da experiência e do acontecimento (KOHAN, 2010). O *Aión* é ainda o tempo do jogo, da criança que brinca e que, ao brincar, relativiza o seu próprio tempo. Assim, quando uma criança brinca, ela não segue o tempo *Khrónos*, o tempo cronológico estabelecido pelo adulto, mas em seu universo o que prevalece é o tempo *Aión*, o tempo da experiência, da contemplação, do fazer e desfazer.

Essas múltiplas formas de se lidar com o tempo, mesmo considerando que se trata de uma visão reducionista⁷⁹ de concebê-lo, ajudam a compreender as temporalidades das organizações das instituições de Educação Infantil como regidas pelo *Khrónos*, a partir da lógica dos adultos, com calendários e horários fixos para cada atividade. Kohan (2010, p. 132), no entanto, convida a olhar para a infância a partir do tempo *Aión*, um tempo “descontínuo, mas durativo e intenso”, um tempo menos cronológico e mais brincante.

Nesse sentido, estar em relação com os bebês é pensar também nessas diferentes temporalidades e ritmos que desafiam a lógica das instituições e a organização das rotinas. Além desse tempo necessário para brincar e experienciar, é preciso considerar que os bebês possuem

⁷⁹ Reducionista porque o tempo foi trazido aqui somente a partir de poucas perspectivas, mas a noção de tempo é bem mais complexa do que poderia parecer à primeira vista, e tem recebido a atenção de diferentes áreas de conhecimento como a sociológica, a filosófica e até religiosa.

também uma temporalidade ainda muito individual, marcada pelas suas necessidades fisiológicas.

Para Barbosa (2010), o tempo é um importante elemento que define a especificidade de uma educação voltada para os bebês. Os adultos em geral possuem uma pressa marcada pelo relógio, pelo cumprimento das rotinas, pela busca em efetivar as atividades que planejou. Mas os bebês necessitam de longos tempos para tudo o que realizam: comer, brincar, dormir, se movimentar. Ou, ainda, como sugere Gonçalves (2014), para sentir e vivenciar,

Os bebês nos desafiam e, se sensibilizarmos nosso olhar podemos perceber convites endossados com seus sorrisos e olhares, jeitos próprios de viver o tempo da experiência: eles nos convidam à entrega, ao deleite da relação, uma atenção recíproca e de troca. Que as crianças possam, então, viver no tempo da experiência, da plenitude do sentir e do vivenciar (GONÇALVES, 2014, p. 109).

Nessa perspectiva, é possível pensar em uma relação “aiônica” com os bebês, em um tempo previamente organizado de três encontros semanais de 45 minutos cada, como é organizada a Educação Física em algumas instituições de Educação Infantil? Poderíamos ir além, e pensar que essa relação “aiônica” já é difícil considerando que são apenas 2h15m por semana, mesmo que se planejem momentos em parceria com os demais profissionais que atendem os bebês, no sentido de alargamento das experiências para além do momento da Educação Física.

O relato da professora Clara remete também para a qualidade desse momento de encontro dela com os bebês.

É a primeira coisa que eu faço, é dar bom dia, vou dar um bom dia para cada um. Dar um beijinho, dar um cheirinho, perguntar como é que está, eu entro devagarinho. Aí depois tem a hora de comer. Ai eu já vou falando, [...] quando tu está em um grupo maior, as crianças falam por ti, mas quando está com os bebês é só tu falando, e aí tu fala: - Pois é a Clara veio hoje, vai fazer não sei o que! E vai beijando! (Professora Clara - Grupo Focal).

A professora Clara, ao narrar seu processo de chegada no grupo de bebês, chama a atenção para a importância desse momento de aproximação e acolhida, de poder dar um 'bom dia' carregado de afeto para cada um dos bebês, se aproximar de cada um, conversar com cada um, anunciar sua chegada, anunciar a que veio. Para fazer isso, chegar de forma tranquila, e sair posteriormente também, é preciso se colocar em uma relação de disponibilidade de tempo, pois a relação com os bebês “[...] é também marcada pelas relações de afabilidade, que envolvem uma intensa interação: com o toque, abraços, afagos, dentre outras ações que imprimem uma relação íntima entre os corpos que se encontram: *professora e bebê*” (GONÇALVES, 2014, p. 111, grifos no original).

Buss-Simão (2012), ao refletir sobre os modos de aproximação das crianças, e entre elas, identificou, a partir de Hall (1977), uma noção de distância definida como *proxêmica* ou o uso que é dado a um espaço pessoal em um meio social. Para a autora, a forma como as crianças buscam a aproximação com seus pares, se difere da forma como os adultos geralmente estabelecem essa aproximação:

Ao observar o modo como os adultos se colocam espacialmente em relação às crianças, sobretudo nos momentos da atividade pedagógica ou da roda, é possível perceber que estes se colocam numa distância social ou pública – aquela mantida nas relações com desconhecidos ou nas palestras. Por outro lado, ao se observar como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras e aos adultos nas suas interações, é possível evidenciar que elas se colocam numa distância íntima ou pessoal – aquela mantida nos contatos íntimos. Esses modos diferenciados de manter distâncias sociais, segundo Hall (1977), são definidos inconscientemente pelas pessoas como uma distância que seja apropriada para diferentes relacionamentos. As pessoas estabelecem também uma distância confortável para a interação pessoal e definem não-verbalmente esta distância como seu espaço pessoal (BUSS- SIMÃO, 2012, p. 151).

Essa relação de distância, que os adultos colocam entre eles e com as crianças, percebida por Buss-Simão (2012), talvez seja evidenciada de forma diversa na relação que os adultos estabelecem com os bebês, pois a aproximação nesse caso torna-se mais intensa, pela necessidade das ações de cuidado, como higiene, dar colo, auxiliar na locomoção.

No entanto, para que essa aproximação ocorra, é preciso primeiramente estabelecer uma relação de confiança entre o adulto e o bebê, para que este permita ser tocado pelas professoras. Nesse sentido, Duarte (2011, p.190) afirma: “A dimensão das relações corporais está também relacionada com a dimensão das relações de cuidados, e vice-versa”. Ou seja, a relação que se estabelece com os bebês, parte também dessa disponibilidade corporal das professoras em chegar de forma tranquila, estabelecer uma relação de confiança e de afeto, para que o bebê também se sinta confortável com sua presença. Mas fazer isso, demanda a necessidade de tempo, sem a pressa corriqueira de fazer tudo rapidamente, dar conta de um planejamento e sair correndo para atender o próximo grupo.

Porém, se olharmos para essa possibilidade de construir novas temporalidades na infância, de garantir a qualidade do tempo e das experiências que oferecemos e vivemos para e com os bebês, sem nos desvincularmos da situação concreta do que se tem instaurado hoje, ou seja, uma estrutura administrativa que contrata os profissionais de Educação Física por hora-aula, não conseguimos pensar em outra forma de alargamento desse tempo, a partir do Khrónos, do tempo cronológico. Por hora, vamos olhar para essa organização do tempo da Educação Física na Educação Infantil como um “limite provisório” (SAYÃO, 2002), que ainda carece de muitas discussões para que seja possível vislumbrar mudanças.

Porém, é possível transformar essas 2h15m em momentos que podem ser vivenciados junto aos bebês com menos pressa, com mais calma, permitindo assim que o Aiòn, o tempo da experiência, prevaleça. Assim, talvez a forma como algumas professoras se organizam, buscando estar com os bebês em um período único, mesmo só estando com os bebês uma vez por semana, apesar de ainda ser limitado, permite que esse momento seja realizado com mais tranquilidade, vivenciando diferentes momentos da rotina e permitindo que se construa ações que demandem um tempo maior para estar com as crianças. Isso poderia dar tempo e espaço para acontecimentos inesperados e imprevisíveis e, assim, possibilitar aos bebês também uma experiência brincante, de fazer, refazer, experimentar, cansar, parar, retornar, ou buscar outra

experiência. E que isso possa ser visto não como falta de concentração, como foi apontado por uma professora na pesquisa, mas como possibilidade de fazer as coisas no tempo deles, um tempo mais “aiônico”.

5.1.2 Os bebês como indicadores das ações da Educação Física

A categoria que reflete sobre a forma como os bebês são considerados durante o planejamento e as ações da Educação Física, se tornou necessária neste texto a partir da observação de que, nas respostas aos questionários, e nos diálogos estabelecidos durante o Evento-Campo/Grupo Focal, era constante a referência aos bebês como indicadores das experiências possibilitadas. Dessa forma, buscou-se compreender a forma como os bebês, ao se comunicarem, expressarem, interagirem com os pares, com o corpo e com os elementos culturais, contornam as ações das professoras de Educação Física.

Iniciamos essa reflexão no texto, apresentando a resposta de uma das professoras, durante o questionário, ao se referir às orientações que lhe possibilitam construir um percurso junto aos bebês:

As práticas não são modelares, de situações singulares, cada grupo tem um caminhar, ideias, concepções, onde buscamos refletir, observar e encontrar estratégias, onde possamos complexificar, qualificar e entender a criança, a infância, em sua multiplicidade nas práticas corporais e culturais (Questionário 25).

Essa resposta da professora, no questionário 25, parte da compreensão de que é através da observação de cada grupo, entendendo as crianças e a infância em sua multiplicidade, que ela busca orientar suas ações com os bebês. Ou seja, a estruturação da prática pedagógica que se pretende realizar com os bebês, precisa primeiramente partir da compreensão das crianças em suas múltiplas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo. Pois pensar em ações que envolvem o campo da Educação Física com esse grupo de crianças, é colocá-las sempre como ponto de partida na constituição de qualquer projeto pedagógico, e se colocar, enquanto professoras, em uma relação de escuta e olhar sensível para com as crianças.

Ouvir e escutar aqui é retomado a partir das proposições de Rocha (2008) ao substituir o termo ouvir e escutar para *auscultar*.

Auscultar vai além da percepção auditiva da fala, e de uma recepção da mesma, mas envolve também a sua compreensão. Compreender, na perspectiva de Gadamer (1999), é entender, interpretar, a fala ou a linguagem do outro, mas também dar sentido a ela.

Nessa perspectiva de auscultar as crianças, Rinaldi (1995, *apud* Ostetto, 2000), acrescenta,

Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca (RINALDI, 1995, p. 122 *apud* OSTETTO, 2000, p. 194).

Essa observação da autora, auxilia na reflexão de que, tomar as crianças como ponto de partida, exige esse exercício de se colocar em auscultação, mas exige também a compreensão do papel da Educação Infantil como um lugar de encontro de culturas, para além de um espaço de preparação e transmissão de saberes.

Fazer isso implica, em primeiro lugar, considerar as crianças como sujeitos de direitos. Direito de ser respeitada em sua diversidade, direito de ser respeitada em sua necessidade de brincar, de conviver com seus pares, de ter acesso ao patrimônio cultural, direito de ser protegida de qualquer situação de injustiça e de abandono. Mas as crianças também têm direito a serem reconhecidas como seres competentes, como atores sociais, política e economicamente. Kramer (2000, p. 91), também defende uma concepção de criança com plenos direitos e condições de viver a infância plena com o que é específico da própria

criança “[...] seu poder de imaginação, fantasia, criação”. Esse modo de ver as crianças ajudaria não só a entendê-las, mas ensinaria os adultos a olhar o mundo também com olhos de criança.

Ainda em relação ao papel da Educação Infantil como espaço de reconhecimento da criança, a partir de seus direitos e de encontro de culturas, Sarmiento (2012), enfatiza,

A adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão do ser e fazer na educação infantil. Isso significa que a educação infantil não se subordina a uma lógica exógena aos seus próprios sujeitos, seja ela a da promoção de uma visão de sociedade, a da preparação para o futuro, a da prevenção do risco educativo e social, a da compensação de *déficits sócio culturais*, a da modernização ou outra qualquer. Não. **A educação infantil tem a sua justificação nas próprias crianças**, no seu desenvolvimento integral, e na plenitude dos seus direitos de proteção da identidade e prevenção de qualquer tipo de risco, de provisão das necessidades básicas e da satisfação das condições de crescimento saudável e com plena inclusão social, de participação na vida em comunidade (SARMENTO, 2012, p. 141, grifos nossos).

Nesse sentido, para Cussiánovich (2005) a criança, por ser parte de uma unidade múltipla, goza do direito difuso a uma cidadania, que não é outra coisa senão o reconhecimento de que todo ser humano é um ser público, e tem a ver com o bem comum, o reconhecimento de sua humanidade. Nessa perspectiva, as contribuições da Sociologia da Infância são importantes na medida em que auxiliam na explicitação de um novo paradigma, a partir dos estudos da criança, não percebidas mais como desenvolvidas naturalmente, mas que também recebem, recriam, modificam, e ressignificam o que recebem.

Em vista disso, também não podemos mais falar em *infância*, mas em *infâncias*, que se diferenciam de acordo com sua cultura, sua sociedade, e se diferenciam também no interior de determinados grupos considerados uniformes (TREVISAN, 2007). Sarmiento (2013, p. 20) enfatiza, porém, que a Sociologia da Infância não pretende se constituir em uma nova teoria que busca substituir a psicologia do

desenvolvimento, mas coloca-se, sim, como uma disciplina científica que “[...] objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura”.

Pensar nas crianças a partir dessa perspectiva é considerar que elas não apenas vão se inserindo no mundo cultural e social, pré concebido pelo adulto, mas também (re) produzem cultura, produzem formas de se relacionar, pensar e sentir que são específicas da infância, que se diferem da dos adultos, mesmo que se considere que sejam interdependentes desta (TREVISAN, 2007).

Sendo assim, a criança considerada em primeiro lugar, na constituição de projetos pedagógicos, considerada como sujeito de direitos e (re) produzindo cultura, ressignifica também nosso olhar para além de conteúdos e planejamentos centrados em atividades e ações. Na relação com os bebês, esse exercício vai além, pois remete para uma forma de auscultação onde a fala não se faz presente, mesmo considerando que não é necessariamente a fala que comunica na relação com os bebês, mas, no qual, é preciso mobilizar outros sentidos.

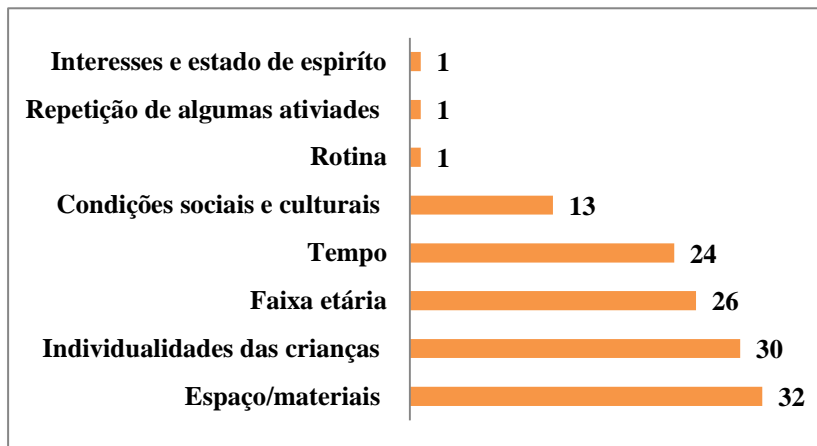
Pensar nessa perspectiva não significa, por exemplo, que a professora não possa mobilizar ações que visem ampliar as possibilidades de experiências das crianças. Não se trata de desqualificar o papel do adulto, enquanto professor nessa relação, mas sim de horizontalizar essa relação, como é enfatizado por Rocha (2011):

A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar para romper com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilhem amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados (ROCHA, 2011, p. 382).

A partir dessas considerações iniciais, podemos perceber que os bebês, a partir de suas individualidades, são considerados na organização do planejamento das professoras. Nesse caso, a partir do questionamento de quais especificidades consideravam no planejamento, verificamos que as individualidades das crianças foram elencadas em 30 respostas, sendo a 2ª mais recorrente. O Gráfico 19, mostra um dado importante a ser evidenciado, que é o fato do espaço e

dos materiais aparecerem, na avaliação das professoras, antes das crianças.

Gráfico 19: Especificidades consideradas no planejamento (Resposta múltipla - números absolutos)



Fonte: da Autora

É importante destacar que, historicamente, a Educação Física considera o espaço e os materiais fundamentais na organização do seu planejamento, pois muitas das ações possibilitadas pelas professoras se dão a partir da possibilidade de interação das crianças com objetos e com o espaço. Nesse sentido, a falta ou presença deles, pode se tornar determinante na forma como cada professora conduz sua prática. Em relação aos espaços, Buss-Simão (2007) afirma que eles também estruturam as experiências, os conhecimentos e as apropriações feitas corporalmente, pois ao ocupar determinado espaço, o corpo passa também a ter materialidade.

Consideramos o espaço e os materiais/objetos também importantes principalmente no trabalho com os bebês, onde, por exemplo, os espaços precisam ser considerados a partir da necessidade das crianças em se locomover livremente, ou explorar diferentes desafios, assim como possibilitar aos bebês o contato com objetos variados. Mas talvez não devessem ser considerados mais significativos do que a própria criança na organização de um planejamento.

Por outro lado, as professoras participantes do Grupo Focal, também indicaram elementos para compreender a forma como os bebês

interagem com as experiências que lhe são possibilitadas, e como são considerados nos momentos da Educação Física:

Pelo menos para mim, a criança é o termômetro. Assim, eu até levo os objetos [...]. Porque o pensar no que vai ser feito, de uma forma antecipada é do adulto, mas, chegou lá, a criança transformou, como a brincadeira das bolinhas, por exemplo, (atividade trazida pela professora no registro) daqui a pouco ela criou uma outra maneira de passar a bolinha dentro do túnel. Claro que eu vou explorar aquilo, eu não vou negar aquilo. Porque a criança, ela produz cultura também, não é só uma cópia, ela também cria algumas coisas. Então assim, é valorizar também o que é da criança, porque eu acredito que essa criança ela é forte, é rica, ela é poderosa, ela tem um conhecimento vindo de outras, de outro lugar. Então assim, eu não posso negar o que ela me apresenta e, muitas vezes, o meu planejamento é direcionado de acordo com o que as crianças me mostraram (Professora Mara - Grupo Focal).

Nessa fala da professora Mara, ela traz o exemplo de uma atividade que havia planejando. Ela organizou um espaço para brincadeiras com várias bolinhas coloridas e diferentes recipientes, onde os bebês poderiam colocar as bolinhas ou então deixava as bolinhas livres pela sala para que os bebês pudessem explorá-las⁸⁰. A partir dessa indicação inicial, os bebês foram descobrindo outras formas de explorar o objeto trazido pela professora, no caso as bolinhas. Dessa forma a criança (re) produz a partir de um elemento inicial oferecido pela professora porque, como a professora Mara enfatizou: a criança não o é apenas naquele momento, ela tem uma história, um “conhecimento” anterior àquele momento. Para Neira (2008), olhar para as crianças buscando percebê-las e considerá-las como sujeitos de história e de direitos é reconhecer também que elas carregam consigo as marcas e os símbolos sociais e culturais do universo em que vivem.

As crianças, nessa perspectiva, “[...] se apropriam dessas regras ou princípios, nas interações sociais, utilizando-as como um

⁸⁰ Essa atividade foi trazida também pela professora Mara em seu registro de um dos momentos da Educação Física no grupo de bebês.

conhecimento ou competência social para participar do mundo adulto, bem como, para se afirmar perante ele” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 108). Ter esse olhar para o que as crianças trazem, para o que conseguem fazer a partir dos que lhes é possibilitado, é que vai oferecendo à professora indicações para planejar e organizar também outros momentos.

Esse exercício de *auscultar* as crianças é abordado por Ostetto (2000), também ao refletir sobre a dificuldade que muitas professoras encontram no momento de organizar seu planejamento. Para a autora, o problema principal não está na forma ou no modelo do planejamento que se realiza, mas, sim, na dificuldade em se olhar - no caso olhar e interpretar a partir do sentido da palavra *auscultar* - as crianças reais, para, a partir disso, buscar conhecê-las e aí sim traçar projetos.

Ainda em relação a esse processo de *auscultar* os bebês durante a atividade que a professora planejou, é preciso considerar que nem sempre eles vão querer fazer tudo ao mesmo tempo, ou estão todos dispostos a fazer o que se planejou naquele momento. Em vista disso, cabe à professora, não somente ter esse cuidado para considerar as individualidades de cada um, mas também planejar ações diferenciadas que possam contemplar os diferentes momentos de cada bebê.

Acho que esse é um dos motivos pelo qual eu geralmente tento trazer duas atividades, às vezes assim, por exemplo, o Pedro ele engatinha pela sala inteira, ele é de muito movimento, ele gosta de movimento, ele não gosta de ficar parado. Alguns bebês gostam, ficam experimentando e tal. Ele não, ele gosta de andar, de circular e em nenhum momento ele quis explorar o arco de fitas (atividade trazida pela professora no registro), mas ele explorou as bolinhas. Mas, ele via assim de longe, ele olhava, olhava as crianças brincando. Mas teve uma hora que a gente até tentou trazer ele para perto [...] Mas, não! (ênfatizando) ele não quis, ele saiu de perto. E isso a criança está falando: “Não quero, não gostei, é muito colorido para mim!”. Não quis e assim, até pra outra atividade, eles não querem, querem fazer outra coisa ou então vão lá pegam outro brinquedo da sala pra brincar, eles também mostram as suas preferências [...]. (Professora Bianca - Grupo Focal).

A professora Bianca consegue perceber nesse registro, que o bebê Pedro tem uma individualidade que se difere um pouco dos outros bebês. A atividade trazida por ela, do arco de fitas, consistia em um arco cheio de fitas coloridas penduradas, que a professora fixou em um espaço da sala. Mas a atividade não interessou para Pedro, que gosta de mais movimento e não fica muito parado. A professora também havia trazido outra proposta que consistia em disponibilizar bolinhas texturizadas e coloridas, algumas com guizos, o que chamou mais a atenção do Pedro. Apesar de ser convidado a se envolver com as fitas, Pedro não quis participar, mostrando com suas ações que, como a professora enfatiza, também tem suas preferências. Schmitt (2014, p. 206) observa que, a partir desse olhar, “admite-se que os bebês não são passivos, eles dizem, manifestam, e que é preciso aprender a entendê-los”.

Nessa perspectiva, como aponta Ramos (2012), mesmo sem se expressar através da fala, os bebês lançam mão de outras formas de comunicação, que ganham sentido também a partir da interpretação que a professora dará às suas manifestações:

Dessa forma, torna-se possível perceber uma “inversão” de posicionamento dos adultos frente às crianças ao considerar, não o que lhes falta, como a presença da fala articulada, mas reconhecendo suas potencialidades para interagir com as pessoas e os eventos sociais que ocorrem [...] (RAMOS, 2012, p.8).

Tristão (2004b) observa que é a partir do conhecimento de cada bebê, respeitando as especificidades de cada um, que é possível também perceber o *lhe toca*, o que de fato se constitui como experiência para ele. Nessa direção, cada criança passará por determinada experiência de forma singular e, por isso, a importância do olhar da professora que não apenas vê, mas compreende o que vê, sem esperar que todos façam tudo igual, ou ao mesmo tempo.

Mas, para fazer esse exercício, é preciso considerar também que, cada criança, com suas individualidades e formas próprias de se relacionar e interagir com as experiências, está inserida também em um contexto coletivo. Retomaremos esse aspecto mais adiante, ao refletirmos sobre as ações individuais em um contexto coletivo, pois o olhar do adulto para cada bebê acaba por vezes, sendo um olhar

entrecortado por várias ações e emoções que se manifestam ao mesmo tempo.

Auscultar os bebês nos momentos da Educação Física é poder perceber também como estão se sentindo, o que é possível perceber neles que indique que aquele é, ou não, um momento para propor essa ou aquela atividade. A professora Elisa dá uma indicação nesse sentido:

Eu vejo assim, a importância do respeito com a criança, assim de tu levar a proposta e chegar e elas estão com sono. G1! elas estão com sono, elas estão chorando e, às vezes tem também essa cobrança que eu vejo e sinto das professoras de sala assim: “A Elisa chegou, vamos fazer Educação Física, vamos fazer Educação Física!” mas elas não querem! elas estão chorando, não todas, elas estão precisando da tua atenção. Aí fica cada uma das professoras com uma, e tem outra lá chorando. Tu vai deixar ela chorando? Vai ignorar aquilo e vai fazer a tua proposta com as demais? Assim, eu penso a importância de respeitar isso, de fazer dormir, de parar tudo. Faz dormir e depois volta com aquelas que estão despertas, que estão bem (Professora Elisa - Grupo Focal).

A partir disso, a professora, ao perceber que um bebê está chorando, não vai deixá-lo chorando, para encaminhar com os que estão bem a atividade que planejou, mas vai, sim, dar um tempo no que estava realizando, acolher o bebê que não está se sentindo bem, para depois poder voltar e dar atenção aos demais. Esse sentimento de respeito para com os bebês, levantado pela professora Elisa, os coloca como determinantes na forma como irá conduzir sua prática, mesmo que naquele dia a professora não consiga fazer a proposição exatamente da forma como havia planejado, ou essas proposições podem ser guiadas também a partir das ações, reações dos bebês.

Schmitt (2014) observa que a maneira como cada adulto busca atender os bebês não se relaciona somente com o ato em si, mas ao papel ou posicionamento que o adulto assume diante de cada bebê. A autora vislumbra nessa posição o conceito de responsividade de Bakhtin (1993), ou seja, a não indiferença de um ser frente ao outro, a compreensão do outro a partir do seu dever em relação a esse outro.

Esse exercício que as professoras procuram fazer na relação com os bebês, pressupõe uma prática pedagógica onde se busca “[...] uma ação de pôr em diálogo, interpretar, reconstruir, os universos simbólicos que se interceptam⁸¹ nas crianças através das linguagens e suas múltiplas formas de expressão” (SARMENTO, 2012, p. 144). Perceber as múltiplas formas de expressão dos bebês, considerar a movimentação do menino Pedro, assim como a demonstração de seus interesses, como fez a professora Bianca, ou a necessidade de dormir e serem acolhidos em seus momentos de choro, como fez a professora Elisa, parte também da compreensão de reconhecer o corpo e suas formas de expressão, como primeiro instrumento de ação social por parte dos bebês. Ou seja:

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo, e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 87).

Coutinho (2011) também compreende que é por meio do corpo que os bebês conseguem manifestar o que sentem, como sentem, não apenas como uma forma de comunicação, mas também como sua forma própria de se colocar no mundo, se relacionar com os outros, com os espaços, com os objetos e, assim, produzir cultura. Às vezes, porém, nos espaços da Educação Infantil, o corpo, ao mesmo tempo em que aparentemente lhe são permitidas possibilidades de descobertas e ampliação do movimento, é “educado”, “treinado” e constantemente disciplinado para que logo possa se adaptar às regras e normas da instituição e, muitas vezes, visto como uma maneira na qual as crianças, o mais cedo possível, se tornem “sujeitos sociais”, aprendendo a viver na sociedade.

⁸¹ Interceptam remete a: “interromper o curso de, ficar com (o que vai dirigido a outrem), fazer parar, impedir”. *Interceptam* in: Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/interceptam>> Acesso em: 22 jul. 2015.

Silva (2012) observa que o corpo é também um “suporte de signos sociais” onde são marcadas as regras, normas e condutas de uma determinada sociedade. O corpo em movimento das crianças pequenas, incluindo os bebês, vai através do seu processo de desenvolvimento infantil produzindo também conteúdos/linguagens associados “às políticas do corpo dos adultos, da família, da mídia e da sociedade como um todo” (SILVA, 2012, p. 220). Assim, o autor aponta possibilidades de se construir novos caminhos na compreensão do corpo e das crianças em movimento, nos espaços de Educação Infantil

Trata-se de garantir os direitos das crianças nos projetos político-pedagógicos da Educação Infantil, a fim de que elas, nos tempos e espaços nos quais se movimentam teimosamente com seus corpos, possam dar suas contribuições para a construção da sociedade com seus “exercícios de ser criança”⁸² à revelia da lógica engendrada pelo sistema capitalista (SILVA, 2012, p. 228).

Consideramos, dessa forma, que o corpo não é apenas algo que precisa ser moldado, disciplinado, para que o quanto antes seja adaptado às regras e imposições da sociedade. Por isso, torna-se necessário também *auscultar* o corpo em movimento das crianças, atento para o modo que vem sendo concebido e tratado, pois a infância não pode ser vista como um tempo de preparação para a vida adulta. A infância é, acima de tudo, um tempo presente, do tempo real, de construção do cidadão do tempo presente, e não do cidadão do amanhã. Ou ainda, como é reiterado por Kunz, Sant’Agostino e Silva (2010, p. 40): “Não é, pois, o desejo do que queremos da criança que deve nos mover na prática pedagógica. É a própria criança que ilumina e atrai o nosso desejo pedagógico”. E uma Educação Infantil que respeite as crianças pelo seu momento presente, precisa pensar em possibilidades pedagógicas voltadas também para o que querem, desejam, encanta, faz sorrir, provoca emoções, mobiliza os sentidos das crianças de hoje.

5.1.2.1 O registro como uma forma de perceber os bebês e se perceber

Ainda nessa perspectiva de considerar os bebês como indicadores das ações da Educação Física, foi possível perceber, a partir dos relatos

⁸² Expressão utilizada pelo autor a partir da poesia de Manoel de Barros (1999).

das professoras, a importância do registro para auxiliá-las nessa ação. Ser professora de Educação Física, em um grupo de 15 ou mais crianças, mesmo que se procure colocar o tempo todo em uma relação de *auscultar* os bebês, tendo a participação/colaboração de outros adultos, nem sempre possibilita ter esse olhar ampliado para todos ou para tudo o que acontece na dinâmica de um encontro. É nesse sentido que as professoras indicaram o registro, como um importante elemento, ou *ferramenta*, que as ajuda, não só a perceber os bebês, mas a se perceberem também:

*[...] isso também é uma indicação dentro do nosso planejamento. Não adianta tu planejar milhões de atividades lindas e maravilhosas e as crianças não estarem bem contigo naquele momento. Tu não vai conseguir fazer nada! Então, assim, tem que ter todo esse olhar! Acho que vem desses registros e dessas observações que a gente faz, e isso quem vai dizer para a gente são elas [...]. É para isso que serve o registro. Então eu tenho o meu registro e eu coloco: Às vezes tem uma criança que na observação durante uma brincadeira me mostrou que precisa talvez de mais atenção que outra [...] Então em outro momento que eu estiver com ela, eu já sei que ela é uma criança que está precisando mais, por exemplo: porque essa criança, falando de G1, porque essa criança chora tanto? Às vezes essa criança precisa mais colo do que outra. Não deixar ela chorando para ela se acostumar. Entende? O trabalho é o contrário. “Ah! Não! Quanto mais colo tu der mais ela vai chorar!” Não gente! **(ênfatizando)** essa criança precisa de colo para ela não chorar! **(Prof. Mara - Grupo Focal)**.*

Nesse sentido, a professora Mara indica primeiramente, que mesmo planejando atividades “lindas e maravilhosas” para os bebês, não será possível realizá-las se os bebês não estiverem bem. Para poder perceber isso, o registro é fundamental, porque é ele quem vai lhe mostrar o que talvez nem sempre seja possível perceber naquele momento, a partir do primeiro olhar. Da mesma forma, através dele, é possível refletir sobre as individualidades de cada criança e, assim,

também buscar de alguma forma, perceber o que ela está precisando em cada momento.

A professora Clara observa também que o registro é a oportunidade de olhar para dentro, para o que aconteceu naquele dia com determinado bebê e, assim, em outros momentos, poder dar a ele uma atenção mais individualizada:

E assim uma coisa que eu gosto é de anotar o que aconteceu, por exemplo: Eu falei que a Luana se assustou, o Marcos chorou. A Luana se assustou, mas brincou, o Cauã teve um misto de medo, surpresa, curiosidade, então assim [...] eu penso que o registro é a oportunidade que tu tem de olhar para dentro, é o momento que tu pára. Tu esteve com ele individualmente, mas qual é o momento que tu pára para pensar aquela relação individual que tu teve com ele? Na hora do registro! Ou as imagens, as fotos que a gente tira também. Que nos revelam: - Puxa vida, hoje eu não prestei atenção no fulano, que engraçado ele não está nas fotos! O que é que ele fez hoje? Ai tu pára: - Bem, na próxima vez eu preciso observar mais o fulano. [...] Tu só pensa a ação depois, dificilmente com criança, é claro, essa ação que tu realiza na hora ela é fruto de leitura, de experiência, de registro e tudo mais, mas quando tu está com a criança não pensa assim: - Agora eu vou falar assim para o fulano! Não! Não tem essa racionalidade excessiva. Tu ages por conta de um conhecimento, sim, um conhecimento que tu tem, mas depois é que tu elabora essa relação individual, eu penso. Então é depois da experiência que tu elabora a ação individual e que tu podes dizer: - Eu não tenho quase falado com o Dudu, porque será que o Dudu quando eu chego fica assim? Porque será que a Melissa anda fugindo de mim quando eu chego? Às vezes até tu descobrir, tu precisa olhar os teus registros e ver o que aconteceu com a Melissa, o que aconteceu com o Dudu (Professora Clara - Grupo Focal).

Pensar a ação depois, indica que nem sempre é possível refletir sobre o que está acontecendo no momento em que a ação acontece. Por

isso é necessário o exercício de olhar para trás, de rememorar as situações que aconteceram, para poder refletir sobre elas. Nesse sentido, o documento “Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2012) também oferece indicações da importância do registro como uma forma de se aproximar e compreender melhor as crianças:

A observação constante e crítica de cada criança, de grupos de crianças, de suas brincadeiras e interações diversas no cotidiano, e a produção de múltiplos registros (relatórios, fotografias, álbuns etc.) e produções das crianças (seus gestos, movimentos, explorações e descobertas, modos de expressão e comunicação, brincadeiras, desenhos, esculturas, escritas, pinturas etc.) ao longo de sua permanência na instituição, são condições fundamentais para compreendermos como as crianças agem, sentem e pensam (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 235).

O referido documento reforça ainda, que o registro vai sendo construído e realizado pelos seus autores, não devendo se prender em um formato único e pronto, mas deve permitir comunicar os acontecimentos, não somente para si, mas também para o coletivo. O registro se torna assim, um importante elemento para o processo de reflexão e condução das ações nas instituições de Educação Infantil, podendo ser socializado entre os diferentes profissionais que atuam com o grupo de bebês como uma forma de auxiliar na construção de ações e tomadas de decisão coletivas (TRISTÃO, 2004b).

A professora Clara observa também diferentes possibilidades de se realizar o registro:

O registro é fundamental! Registro fílmico, escrito, a filmagem que é uma coisa que eu faço pouco, porque também, a filmagem exige que tu pare! A foto não, tu está em movimento, plac! plac!, tu tira 500 mil fotos. Agora a filmagem não! tu tem que parar para filmar. Coisa que não é muito fácil! Eu tenho muitas filmagens, mas assim, minutos, segundos, às vezes [...] e uma filmagem que uma professora fez na aula de massagem, Gente! A gente se ver é fantástico! As expressões que a gente usa, o que a gente fala, o

tempo que a gente leva. É muito legal!
(Professora Clara - Grupo Focal).

A fala da professora Clara indica que o registro não se limita ao registro escrito, porque, em primeiro lugar, ele não é possível de ser feito quando se está na relação direta com as crianças. E, ao fazê-lo depois, nem sempre consegue lembrar tudo o que aconteceu. Considerando não ser o grupo de bebês o único com o qual as professoras de Educação Física trabalham, que geralmente trabalham com até 10 grupos, dependendo da unidade, fica de fato difícil lembrar-se de tudo. O registro escrito é fundamental, mas sozinho, limita também a possibilidade de perceber as diferentes formas que as crianças se manifestam: “Confiar apenas na observação e no registro escrito provoca o risco de perder muitas das maneiras que as crianças utilizam para se expressar: o riso, os gestos, os contatos corporais” (SCHMITT, 2008, p. 60).

Nesse sentido, as fotos e filmagens contribuem para que se possa ter esse olhar ampliado. Como a professora Clara destacou, as fotos são mais tranquilas, já a filmagem exige um exercício de mais tempo, de parar para realizar. Aqui consideramos que a participação dos outros adultos poderia contribuir, porque também nem sempre é possível parar de dar atenção às crianças para poder fazer o registro.

E a filmagem realizada por outra pessoa, que não seja o adulto que está diretamente envolvido com as crianças, permite que esse adulto também se perceba, como a professora Clara indicou “A gente se ver é fantástico! As expressões que a gente usa, o que a gente fala, o tempo que a gente leva”, ou então a própria forma como nos dirigimos ao outro bebê. Às vezes, nas instituições de Educação Infantil, incluindo os grupos de bebês, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, as professoras precisam olhar para todas essas situações, atender uma criança que está chorando, dar colo para outra, e não se dão conta de que estão fazendo tudo isso mecanicamente, não se colocando corporalmente em sintonia com os bebês, falando muito com eles, ou então entre os adultos, falando alto demais. Por isso, se ver através das fotos ou da lente de uma filmadora, poderá auxiliar a professora a se perceber e, assim, também rever suas próprias ações.

5.1.3 Ações individuais em um contexto coletivo

As ações educativas nos espaços de Educação Infantil se configuram em um ambiente coletivo de convivência entre adultos e

crianças. Sendo assim, nos processos de realização de um planejamento, e na prática do trabalho pedagógico, as ações acabam sendo pensadas para o coletivo. Porém, isso não significa que as individualidades não devam ser consideradas na organização do trabalho pedagógico, principalmente em se tratando de bebês, pois grande parte das ações é voltada para o individual. De acordo com Schmitt (2014, p. 176): “Ação docente é direcionada a organizar um espaço de vivência coletiva, o que implica pensar que tal coletivo é formado por diferentes indivíduos que, embora possam compartilhar características e interesses em comum, são irredutivelmente diferentes entre si”.

Nesse caso, algumas questões precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, como propiciar essas ações individuais em um contexto coletivo, onde poucos profissionais precisam atender vários bebês ao mesmo tempo? E, em segundo lugar, como a Educação Física, a partir também do pouco tempo que permanece com os bebês, consegue realizar um trabalho coletivo, sem desconsiderar o individual?

Em relação à primeira questão, Duarte (2011) identificou, em sua pesquisa, que a estrutura organizacional das instituições de Educação Infantil, geralmente com um número desproporcional de adultos para trabalhar com as crianças, leva ao que chama de atendimento “precário”. Precário, no sentido de nem sempre conseguir oferecer uma atenção qualitativamente individualizada às necessidades de cuidado e educação que os bebês precisam.

A abordagem da experiência de Lóczy (FALK, 2011) contribui para refletirmos sobre a importância de qualificar esses momentos individuais com cada bebê, pois traz a ideia de cada criança como um ser singular, único. Assim, a atitude da professora deverá ir além da forma mecânica e rápida de, por exemplo, efetuar os cuidados com o corpo durante a higiene, ou nos momentos da alimentação. Em alguns momentos durante o dia, a professora estará em contato mais próximo com determinada criança, voltada especialmente para ela, conversando e interagindo, em uma relação individual onde a criança se sentirá valorizada e respeitada.

Mas, apesar de permanecer muito tempo nas ações individuais com cada bebê, nos momentos principalmente da alimentação e trocas, as professoras, ao fazerem isso, também estão observando as demais crianças. Sendo assim, é possível dar essa atenção mais individualizada, com a atenção que cada criança precisa? Por outro lado, essa relação individualizada que cada criança requer, também poderia afetar a forma como os adultos conseguem perceber as crianças coletivamente. Schmitt (2014) levanta essa questão também, mas identifica dois

aspectos, que a autora chama de *mútua interferência*, ou seja, o coletivo e o individual são influenciados um pelo outro, pois se o coletivo pode interferir na forma como se estabelece a relação individual, a composição das relações individuais também afeta as relações coletivas.

Em relação à segunda questão, sobre a forma como a Educação Física consegue estabelecer essas relações individuais e coletivas, as professoras indicaram também alguns momentos, dentro da dinâmica da Educação Física e das rotinas, na qual é possível dar uma atenção mais individual para cada bebê, como, por exemplo, durante a alimentação ou a troca, sem desconsiderar o coletivo. No relato da professora Fábيا, podemos observar alguns aspectos dessa relação individual/coletiva.

[...] às três e meia eles começam a ir para o refeitório, três bebês de cada vez, e vem um adulto para cada bebê e levam eles e daí geralmente o que acontece: ou eu fico com uma professora, ou vão as duas e eu fico com eles em sala, e daí eu acabo fazendo as propostas ali e, quando elas retornam, quando está muito apertado, às vezes elas já pedem ajuda, senão elas que vão fazendo a troca e tudo mais. Elas dizem: “É bom pra prestar atenção neles, porque quando é nesse momento de troca, muitas vezes não dá tempo de ficar olhando”. Tu está com dois, um para cada professora e ficam três ali, e quando tem a 3ª pessoa daí eu fico ali nesse momento junto com eles assim, bastante tempo
(Professora Fábيا - Grupo Focal).

A professora Fábيا narra o ritmo como tudo acontece, principalmente no momento da alimentação, que geralmente é realizado em um momento único, mesmo para os bebês. Nesse relato, as ações se misturam, pois a professora de Educação Física, bem como as demais professoras, às vezes estão com poucos bebês, às vezes com mais bebês. Uma professora sai da sala com alguns bebês ou com apenas um para a alimentação, depois volta e traz o bebê para o coletivo, junto aos demais. A professora de Educação Física interage individualmente com um bebê no momento da troca, se é solicitada, depois disso, retorna novamente para o coletivo. Ou seja, o ritmo frenético percebido também na própria forma como a professora Fábيا narra esses momentos, mostra que essa relação individual/coletiva acontece de várias formas e parece acontecer também tudo ao mesmo tempo. As professoras desse grupo de

bebês, também reconhecem que a presença da professora Fábiana nesse momento lhes permite a atenção mais individualizada com os bebês. Isso novamente nos permite perceber a necessidade de mais adultos trabalhando com os grupos de bebês, para que se possam construir ritmos mais tranquilos durante as ações.

Vejam outras indicações que foram dadas pelas professoras sobre essa relação individual em um contexto coletivo nos momentos da Educação Física,

[...] em alguns momentos atendemos os bebês individualmente, respeitando a individualidade dos que não conseguem estarem presentes, acontecendo um rodízio no espaço da sala, neste caso (Questionário 28).

Nesses momentos, auxilio as professoras sempre que necessário. É importante destacar que a individualidade sempre é trabalhada independente do que realizamos com todo o grupo (Questionário 16).

Na rotina mesmo, eu prefiro dar uma atenção individual. Se tu vai dar comida, tu vai dar para um só, se tu vai trocar, tu vai trocar um só. E tu conversa, e tu brinca, e tu sorri, tu canta, tu acalenta quem quer dormir. Porque dentro de um berçário, dentro de um G1, é um trabalho bem dinâmico assim, é vários olhares ao mesmo tempo. A gente sempre propõe no coletivo, mas tem momentos que a gente propõe no individual, por exemplo, assim a questão da massagem, às vezes em um passeio, vai para o parque, coloca dentro daquelas caixas que a gente puxa. São momentos individuais (Professora Mara - Grupo Focal).

Nessas respostas das professoras talvez possamos identificar duas formas de atenção individual. Uma delas é quando a professora de Educação Física também participa da rotina, por exemplo, no momento da alimentação e aí consegue se voltar para cada bebê individualmente. Na outra, a professora não necessariamente participa da alimentação ou da troca, mas enquanto alguns bebês estão envolvidos nessas rotinas, permanece interagindo com os demais bebês. Nas próprias ações da

Educação Física mesmo nos momentos que não perpassam a rotina e sendo planejados para o coletivo, é possível em alguns momentos voltar o olhar de forma mais individualizada para algumas crianças. O momento da massagem, destacado pela professora Mara, é um momento muito individualizado, no qual a professora está em uma relação direta e corporal com o bebê que está recebendo a massagem. Ou, então, ao colocá-los nas caixas para puxar para ir ao parque, mesmo estando em um contexto coletivo, cada vez que a professora puxa um dos bebês, estabelece uma relação mais individual com ele naquele momento.

Apesar de considerarmos, assim como a professora Mara, esses momentos como possíveis de uma ação mais individual, ela não deixa também de ser coletiva, pois mesmo que em determinados momentos as professoras estejam em uma relação mais próxima com determinado bebê, os olhares e a atenção também estarão voltados para os demais. Nesse sentido, novamente algumas das proposições da experiência de Lóczy nos auxiliam, na medida em que considera que estar em relação com a criança não necessita que, obrigatoriamente, se esteja ao lado dela, falando e interagindo diretamente.

A proposta de Lóczy baseia-se em alguns princípios fundamentais que buscam, acima de tudo, a valorização da autonomia da criança desde os seus primeiros meses de vida, bem como, propiciar um ambiente e organizar ações possibilitando a segurança afetiva e corporal dos bebês. Entre esses princípios, citados por Falk (2011), o que buscamos destacar, para pensar nessa relação individual dentro de um contexto coletivo, é de que o fato de não estar diretamente voltada para todas as crianças, não significa que elas não estão também sendo consideradas, “[...] algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida” (FALK, 2011, p. 27).

Dessa forma, ao se oferecer um ambiente rico e diverso, se estará possibilitando e ampliando as experiências dos bebês ao se movimentarem livremente e explorarem os objetos oferecidos. A intervenção da professora pode ocorrer em momentos específicos, mas deve permitir também que as crianças façam descobertas sozinhas, pois se considera que a atividade autônoma, em que a criança escolhe o que deseja fazer, e o faz sozinha, sem a intervenção direta do adulto, é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos desde o seu nascimento. Necessidade essa que, para que seja contemplada, se ofereça num ambiente rico e adequado (FALK, 2011).

Schmitt (2014) também identificou esse aspecto em sua pesquisa, ao perceber que mesmo que as professoras estejam atendendo individualmente um bebê, os demais não deixam de estabelecer uma relação entre si e com os espaços e objetos.

De certa forma esta composição exhibe, com mais ênfase, relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas e, conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente, quais sejam: as relações constituídas em torno das ações educativas de cuidado corpóreo/emocional e as relações entre as crianças, e delas com o espaço. Paradoxalmente, essas relações pouco valorizadas são as que mais ocorrem no espaço da creche. De um lado as professoras estão intensamente envolvidas no atendimento das necessidades de cuidado corpóreo-emocional das crianças e, por outro, o fato dessas ações ocuparem grande parte do seu tempo, possibilita aos bebês e crianças pequenas viverem relações intensas entre si e com o ambiente (SCHMITT, 2014, p. 198).

Mediar, nessa perspectiva, não necessariamente envolve a intervenção direta da professora nas ações dos bebês, pois mesmo que ela não esteja voltada diretamente para todos os bebês em alguns momentos, sua mediação ocorre também pelo espaço que preparou anteriormente, pelos materiais e objetos que colocou à disposição pela sala, pelo espaço externo, ou seja, pelo ambiente rico e propício que organizou para o bebê interagir. Da mesma forma, nesses momentos, mesmo que a professora não esteja diretamente envolvida nas ações, os bebês também vão interagindo e estabelecendo relações entre si.

5.2 DOCÊNCIA COMPARTILHADA

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

(...)

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os
homens presentes, a vida presente.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A partir da reflexão sobre as dimensões das ações pedagógicas realizadas até então, foi possível perceber que a prática da Educação Física, com os bebês na RMEF, tem sido realizada buscando cada vez mais a aproximação com os diferentes momentos que configuram a permanência dos bebês nas creches. No entanto, nesse processo, as professoras constantemente se referiam à sua prática incluindo em seus relatos as demais professoras, auxiliares, ou outros profissionais da instituição. Às vezes sendo incluídos como importantes e necessários na organização de sua prática e, em outras, levantando pontos de tensão, revelando cobranças por parte de suas/seus colegas. Nesse sentido, passou-se a considerar que a Educação Física com os bebês acontece também a partir do que chamaremos aqui de *docência compartilhada*.

O termo *docência partilhada* foi utilizado como uma categoria por Duarte (2011), ao elencar as ações estabelecidas, por e entre as duas profissionais docentes, auxiliar e professora, que atendem os grupos de bebês; a necessidade de mais pessoas para auxiliarem em momentos como da alimentação, o que envolve a participação de outros profissionais da instituição, bem como a relação da instituição com as famílias. Duarte (2011, p. 151) também observa: “Percebe-se uma complexidade que envolve toda a partilha dessa docência com os bebês, trata-se de uma relação de educação e cuidado que vai além das paredes da sala, mas que convoca a coletividade”.

Posteriormente, Gonçalves (2014) chamou a atenção para o significado do termo semântico da palavra partilha, que se refere à divisão, repartição, ato de dividir em partes ou porções. Dessa forma, a autora optou por utilizar o termo *docência compartilhada*, que lhe pareceu mais adequado para um contexto em que um coletivo de pessoas, professoras, famílias e demais profissionais da unidade, buscam compartilhar a responsabilidade para com a educação das crianças.

Compartilhar a docência não se trata de dividir ou atribuir responsabilidades delimitadas, mas uma relação permeada de parceria, por este motivo, a definição *docência compartilhada* parece-nos mais apropriada. Compartilhar pressupõe: fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir

com. Ou seja, é estar com, estar junto, numa relação de compartilhamento (GONÇALVES, 2014, p. 115, grifos no original).

O termo utilizado por Duarte (2011) e ressignificado por Gonçalves (2014), ao se referirem à educação dos bebês, se apresentou em nossa pesquisa⁸³ como uma possibilidade de relacionar a atuação da professora de Educação Física junto aos demais profissionais das unidades responsáveis pelos grupos de bebês. Mas, os profissionais de Educação Física estarem em uma relação de compartilhamento com os demais profissionais, bem como o contrário, não significa que esse processo aconteça sempre de forma tranquila, ou obedeça aos pressupostos do próprio significado do termo “compartilhar” expresso por Gonçalves (2014).

É nesse sentido que utilizamos o termo para elucidar essa relação, e como ela se apresenta para as professoras participantes da pesquisa, elencando os aspectos que possibilitam que essa docência compartilhada se efetive, bem como os pontos de tensão que a cercam. Da mesma forma, consideramos que são diversos os fatores que a influenciam, desde as concepções de educação, de criança, de corpo, de cada profissional, bem como as relações de alteridade que se estabelecem ao se estar com o outro, ao compartilhar com o outro para a construção de algo coletivo.

De igual forma, com a Educação Física inserida na Educação Infantil, se pressupõe que essa docência compartilhada deva se estabelecer em todos os demais grupos, mas consideramos que na relação com os bebês ela se torna ainda mais intensa e necessária. Não somente pela necessidade de haver mais profissionais mediando as diferentes situações, bem como, na própria dinâmica de organização, planejamento e comunicação constante que deve ocorrer entre os profissionais, buscando a segurança, o cuidado e todo um envolvimento coletivo que os bebês solicitam e precisam, além de possibilitar ações não fragmentadas entre profissionais de áreas diversas.

Sayão (1999) já chamava a atenção para o fato de que, com profissionais de áreas diferentes atuando na Educação Infantil, é preciso que se garanta uma constante integração entre todos:

⁸³ Sem desconsiderar também o papel das famílias nesse processo, na nossa pesquisa, porém, a relação com as famílias não foi abordada diretamente.

[...] o que parece se desenhar é que urge a necessidade de ultrapassar as fronteiras estanques que determinam a especificidade das diferentes áreas do conhecimento e abrir o espaço para a troca, a discussão, a integração entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças pequenas que, isoladamente, não conseguem construir um trabalho voltado para as "reais" necessidades que exige o mundo infantil, tendo em vista que estas necessidades perpassam uma gama de áreas do conhecimento (SAYÃO, 1999, p. 235).

Essa relação, porém, é permeada por aspectos que refletem a aproximação ou distanciamento de duas áreas: a Educação Física e a Educação Infantil. Mas também por um processo que reflete a própria lógica das interações estabelecidas no coletivo das instituições de Educação Infantil. Instituições essas onde se constroem e reconstroem cotidianamente múltiplas interações. Entre crianças, entre adultos e crianças e entre adultos. O processo de interação que procuramos nos referir aqui é de como adultos, estando juntos em um mesmo espaço, e com objetivos comuns de cuidar e educar as crianças estabelecem essas interações, buscando através delas a realização de um fazer coletivo. Fazer coletivo que é perpassado por diferenças entre os profissionais como também é apontado por Schmitt (2008):

Mesmo que os profissionais da creche compartilhem significados comuns a respeito de suas relações com as crianças, principalmente no que se refere à sua responsabilidade na proteção/segurança e educação delas, ainda sim estão presentes formas singulares de compreensão e significação. Essas diferenças entre as profissionais recaem principalmente sobre as concepções que elas possuem e expressam frente às crianças, fomentando um espaço de relações múltiplas, não apenas com vários adultos, mas com vários modos de compreensão e ação. Expressam a subjetividade dos profissionais, que, apesar de atuarem num mesmo campo, são constituídos por aspectos sociais diversos, por outras vezes, que se manifestam em suas ações próprias, atravessando seus enunciados e suas ações, os enunciados e ações de outras pessoas, de

outros grupos e espaços sociais que vão se configurando e dialogando no e com o contexto em que atuam (SCHMITT, 2008, p. 145).

Segundo Sayão (1999), nos espaços de Educação Infantil convivem diariamente crianças, pais, auxiliares de limpeza, cozinheiras, gestores, auxiliares de sala, professoras de Educação Infantil e professoras de Educação Física. Esses múltiplos profissionais vivem um processo de constante interação. Só que essa interação não acontece de forma linear, e nem somente pela convivência física entre os indivíduos, mas são construídas de forma dialógica e interligadas pelas dimensões sociais e culturais, sendo historicamente significadas pelos sujeitos. Através dessa convivência, marcada pelas concepções de cada profissional, das diferenças salariais, da especificidade e identidade da função de cada um, muitas situações se apresentam e envolvem diretamente a prática pedagógica com as crianças.

São indivíduos diferentes em um ambiente coletivo, criando um processo constante de interação, mas também de negociação. E nesse processo de negociação, surgem elementos de convergência e de divergência. Para Maciel e Raposo (2005), a convergência sugere a compatibilidade de objetivos entre as pessoas em interação. Já a divergência sugere objetivos incompatíveis, e é nesse aspecto que surgem os pontos de tensão. Porém, é também no processo de divergência de objetivos que se podem construir novas possibilidades de interação, visando alcançar objetivos maiores.

Nessa perspectiva, os interesses e posturas individuais de cada pessoa podem ser superados na medida em que se coloca numa relação dialógica com o outro, com sua colega de trabalho e parceira, na construção de um projeto pedagógico onde a educação e o cuidado que se estabelece para e com a criança, venha em primeiro lugar, acima das posturas hierárquicas de saberes e intenções individuais.

Isso, no entanto, exige um exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro e entender esse outro também como importante na constituição do meu eu, na condução do meu trabalho. A alteridade parte do pressuposto de que todo ser humano é social e seu “eu individual” depende do seu contato com os outros. Segundo o Dicionário Houaiss, a alteridade pode ser definida como “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto” ou, ainda, “situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença”. Compreendemos a alteridade como um exercício, em que a diferença não é apenas reconhecida, mas valorizada, de forma que a

interação com o outro aconteça em um processo de respeito mútuo, de compreensão de que os conhecimentos e ações do outro são importantes para a condução do trabalho de cada professora e, acima de tudo, para as crianças, onde visões distintas são confrontadas e compreendidas na busca por soluções comuns.

Na relação do eu com o outro, as proposições de Bakhtin (1992) no campo da filosofia da linguagem, ajudam a pensar na educação como uma construção compartilhada, onde não somente a convivência, mas também a compreensão do outro seja necessária.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, do meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 45).

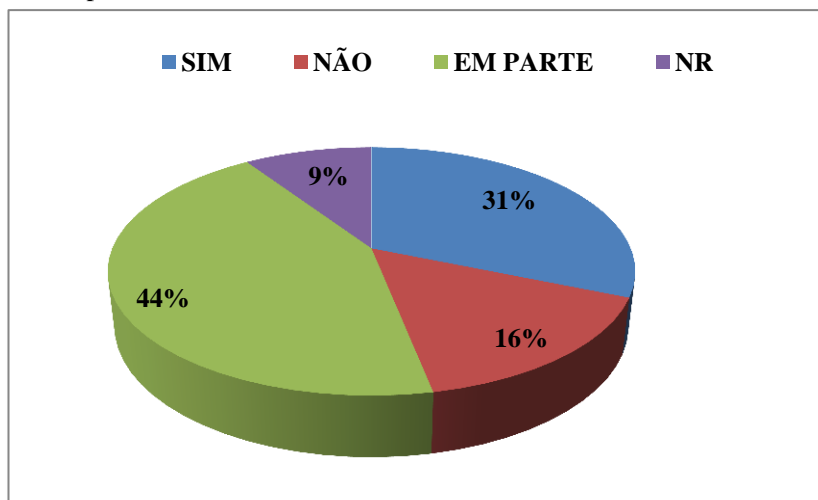
É através desse exercício de alteridade que Bakhtin (1992) convida a fazer, que buscamos compreender a docência compartilhada das professoras de Educação Física que atuam com bebês, junto às demais professoras e profissionais das instituições de Educação Infantil. Nas categorias específicas que foram desdobradas da categoria central “Docência Compartilhada”, elencada a partir dos relatos das professoras pesquisadas, as informações se cruzam em vários momentos, porque essa docência não acontece de forma separada, mas é permeada por diversos aspectos ao mesmo tempo. Optamos, porém, em manter a organização a partir das temáticas que foram identificadas nos relatos das professoras, procurando dar ênfase a cada uma delas, aos diferentes momentos, formas e elementos que auxiliam ou impedem que essa docência compartilhada se configure.

5.2.1 Organizar ações que contemplem o trabalho das demais professoras

Organizar ações que contemplem o trabalho das demais professoras pressupõe a possibilidade de as professoras de Educação Física organizarem sua prática pedagógica procurando se envolver no que está sendo realizado pelas professoras dos bebês.

Nas respostas das professoras ao questionário, observou-se que, em relação às que consideraram haver uma integração com os projetos das demais professoras, tivemos um número de apenas 31%, sendo que 44% consideraram que essa integração ocorre em parte e 16% consideraram não haver integração ao trabalho de sala e, conseqüentemente na relação com as demais professoras (Gráfico 20).

Gráfico 20: Integração da Educação Física com os planejamentos das demais professoras



Fonte: da Autora

O gráfico 20 demonstra que essa integração nem sempre acontece efetivamente, ou acontece em parte, o que se pressupõe que acontece em alguns momentos ou não diretamente. Diante disso, buscamos evidenciar aspectos que caracterizam essa docência compartilhada, em que momentos ela poderia se concretizar e os elementos que interferem para que, de fato, ela aconteça. As professoras de Educação Física se referiram à tentativa de se envolver nos planejamentos desenvolvidos pelas professoras e através desse processo, ampliar as possibilidades de atividades desenvolvidas por elas, como podemos observar nos excertos que seguem:

Sempre me comunico com as professoras para tentar ampliar as propostas também desenvolvidas por elas. Nesta semana elas

estavam trabalhando com túnel, assim, então, levei diversas formas e possibilidades de túnel para complementar a proposta delas (Questionário 29).

As professoras de sala nos mostram seus projetos e, através deles, buscamos “encaixar” as atividades da Educação Física sem perder a nossa especificidade (Questionário 24).

Essa forma de encaminhar as ações, em alguns momentos se torna interessante, pois pressupõe a continuidade de ações desenvolvidas em outros momentos, o que diminuiria a fragmentação da entrada de um novo profissional. Porém, é importante avaliar em que momentos e em que tipo de atividade esse encaminhamento é significativo para as crianças, pois a Educação Física pode e deve se envolver nos projetos desenvolvidos pelas demais professoras, mas não pode se caracterizar unicamente como subordinação de um trabalho ao outro. Neste caso, mais do que simplesmente se “encaixar” ao projeto do outro, podem-se criar possibilidades mediante as quais as professoras compartilham seus diferentes saberes, em que a busca pela parceria seja no sentido de possibilitar diferentes experiências a serem vivenciadas pelas crianças, bem como, compartilhar conhecimentos sobre elas. Como evidenciamos nos registros que seguem, onde as professoras expressam terem juntamente com o projeto desenvolvido pela outra professora encontrado uma forma de trabalhar a especificidade da Educação Física, sem desvinculá-la do que estava sendo vivenciado pelos bebês em outros momentos.

O projeto de sala se chama: “Os bebês e suas múltiplas linguagens”, então volto meu trabalho para a estimulação dessas linguagens, enfocando mais a corporal e musical (Questionário 7).

[...] Eu sempre pergunto também o que elas estão planejando, o que elas pretendem fazer para ver se a gente pode fazer um trabalho conjunto. [...] Eu sinto assim que tem que partir bem mais de mim do que delas, que eu tenho que procurar elas, mostrar o que eu pretendo fazer, mostrar o meu planejamento. Eu tenho que buscá-las, isso não só com a do G1, mas com todas. A ponto de elas verem que eu realmente estou interessada,

que meu trabalho é legal, aí elas prestam mais a atenção no que eu estou falando [...]. **(Professora Elisa - Grupo Focal).**

Nesse sentido, a professora Elisa, expressa também a necessidade de buscar a outra profissional para estabelecer um canal de comunicação, a fim de que uma possa conhecer o trabalho da outra. Nesse processo de buscar o outro, pedir para ser ouvido, mostrar o que planejou e buscar, ao mesmo tempo, uma reciprocidade do outro, é que a relação entre as duas profissionais vai se constituindo. As professoras de Educação Física, inseridas na prática pedagógica com os bebês, mesmo com uma proposta voltada para a sua especificidade, precisam do olhar da outra profissional, pois os bebês são os mesmos em todos os momentos e as formas de mediação e a maneira como os professores organizam as ações pedagógicas precisa garantir uma organicidade. É nisso que implica a docência compartilhada, em que os adultos responsáveis pela educação dos bebês possam possibilitar trocas e reflexões que visem garantir uma educação coletiva e comprometida (GONÇALVES, 2014).

Nesse movimento de estar em ação compartilhada com o outro é que se vai descobrindo formas de mudar as próprias ações, e interferindo também na forma como o outro conduz sua forma de atuar.

[...] Acho que esse é um ganho quando a gente se envolve na rotina, conseguir ter esse outro olhar. Eu noto isso na creche que eu trabalho, na unidade em que eu trabalho a professora [...] ela aponta isso: “Ah! quando tu está trocando eles tu me lembra que eu não preciso fazer tão rápido!” Então essa troca entre as colegas, essa percepção, chegar uma pessoa que não está ali no dia a dia, que é pontual o encontro, mas conseguir ter outro olhar, [...] isso no grupo gera uma mudança também. Claro, não é sempre! Mas dependendo da colega, né? É ter esse outro olhar! **(Professora Daiana - Grupo Focal).**

Neste relato, a professora Daiana reflete sobre como sua mediação, nos momentos de troca e alimentação, a forma como se envolvia com os bebês, possibilitou que a outra professora pudesse perceber que poderia também fazer de outra forma, conduzindo assim para uma mudança. Esse processo de estar junto em uma instituição

exige dos profissionais perceberem no outro o que lhes falta e, assim, construir ações coletivas. Como afirma Barbosa (2010), muitas vezes a dificuldade na relação com os adultos, afeta também a relação com as crianças, por isso, a necessidade de se estabelecer momentos no qual as dificuldades e conflitos sejam compartilhados, através da comunicação e integração entre os profissionais, buscando assim, qualificar o trabalho junto aos bebês.

5.2.1.1 Professoras indicam “como os bebês estão”

Essa categoria surgiu a partir de alguns aspectos levantados pelas professoras pesquisadas, ao considerarem a importância de estabelecer uma comunicação com as demais responsáveis pelos bebês, no sentido de que elas sejam as “porta-vozes” dos mesmos, possibilitando que a professora de Educação Física possa não apenas planejar suas ações a partir de como os bebês estão naquele dia, mas também voltar seu olhar de forma diferenciada para aquela criança que talvez não tenha dormido direito, ou está um pouco doente.

- Mas, quanto à parceria com as professoras, acho que é construída mesmo. Algumas, mas...⁸⁴

(Professora Bianca)

- Mas leva tempo... (Professora Fábria)

- Como (risos) Daiana falou, algumas com mais embate, outras menos, acontece simultaneamente, né, acontece na hora assim, ah... (Professora Bianca)

- Com mais empatia? (Mirte)

-É! Mas, por exemplo, ano passado, para fazer algumas atividades eu conversava com as professoras:- Ah! Estou pensando em fazer tal atividade! Uma atividade que eu faço com as crianças, mingaus coloridos, para pintar. - Eu quero fazer tal atividade, vai levar um pouco mais de tempo e tal. O que você acha? “Ah, legal! então vamos programar tal dia, tal dia fica melhor, tal dia não pega o horário do lanche”

⁸⁴ Nesse diálogo entre as professoras durante o Evento-campo/Grupo Focal, assim como em outros momentos, optamos por manter as reticências no texto, pois elas indicam pausas durante a conversa. Pausas essas que ao serem realizadas durante a fala de determinada professora, abriam também espaço para a intervenção de outra.

então tudo isso a gente vai conversando, vai criando essa parceria com as professoras. [...] se você traz uma proposta e elas... “Ah, não é o melhor dia”. Por exemplo, esse ano eu levei uma proposta e a professora disse: “Ah eles estão meio doentinhos e tal, acho que vai ficar meio... acho que vai expor, eles não estão muito bem” Então, tá! Então vamos fazer outra proposta [...] Então assim, a gente vai criando essa parceria, cada vez mais. (Professora Bianca)

- Ah, sim, as saídas com as crianças, por exemplo, sempre é combinado com as professoras quem pode ir, quem não pode ir, quem está bem pra ficar, isso tem que ser. Em geral as saídas são planejadas com antecedência. Mesmo na sala né... (Professora Clara)

(Ao fundo ouvem-se expressões de confirmação) - Hanrã! Isso! Mesmo nas salas!! (falas simultâneas)

(Diálogo - Grupo Focal)

Neste diálogo entre as professoras durante o Grupo Focal, a conversa inicia em torno do fato da parceria com as professoras ser uma construção e, a partir disso, a professora Bianca traz um exemplo em que, ao planejar uma atividade para realizar com os bebês, dialogou primeiramente com a professora do grupo. Essa professora foi lhe dando indicativos do melhor dia para realizá-la, e de momentos que não considerava interessante que tal atividade fosse feita, pois os bebês estavam doentes. Além disso, a brincadeira com mingau, sugerida pela professora Bianca, demandaria mais tempo e os bebês provavelmente iriam explorar muito o material, e teriam que tomar banho depois, aspecto que poderia ser um problema estando os bebês doentes. Da mesma forma, na continuação do diálogo, a professora Clara observa a importância de combinar com os demais adultos os momentos de saída ou passeios, em que as professoras vão dando indicações de quem pode ou não participar.

Esses espaços para trocas, em que as professoras podem comunicar-se sobre os bebês, são significativos se pensarmos principalmente na estrutura que caracteriza os momentos em que a professora de Educação Física está presente nos grupos. Como observamos anteriormente, cada grupo de crianças é atendido por cerca de duas horas e quinze minutos semanais, e cada professora organiza

esse tempo de acordo com a rotina da unidade, e das necessidades de cada grupo. Isso significa que a professora de Educação Física não estará todos os dias com os bebês e tampouco estará na unidade todos os dias.

Esse distanciamento que se estabelece entre a professora de Educação Física e os bebês poderia não só dificultar a possibilidade de estabelecer vínculos mais próximos com as crianças, como também pensar em ações que contemplem as necessidades dos bebês de uma semana para outra. E de uma semana para outra muita coisa acontece com os bebês, que vivem um momento dinâmico, no qual as mudanças são muito rápidas e eles também frequentemente apresentam problemas de saúde. Nesse sentido, a comunicação com os demais profissionais é fundamental para que as professoras de Educação Física possam pensar em estratégias pedagógicas nas quais, saber como os bebês estão, é o primeiro aspecto a ser considerado na condução das ações.

Gonçalves (2014) ajuda a pensar essa comunicação entre as professoras, visando conhecer melhor cada bebê, bem como, compreender como cada um está em cada momento:

As professoras devem [...] estabelecer estratégias comunicativas e uma rede de relacionamento, de trocas, que viabilize conhecer melhor os bebês, suas particularidades, suas rotinas, - como gosta de dormir, comer, um objeto pessoal, por exemplo. Portanto, a relação de troca é fundamental na prática pedagógica com bebês, o adulto torna-se o porta-voz dos pequenos, que ainda não falam e precisam de alguém que comunique e compreenda suas particularidades, compartilhar a responsabilidade da educação dos bebês e crianças pequenas é fundamental na educação infantil (GONÇALVES, 2014, p. 173).

Dessa forma, são as professoras e auxiliares que convivem diariamente com os bebês que poderão, de forma mais efetiva, dar sentido às ações dos bebês que ainda não se comunicam através da fala, que expressam seus sentimentos, desejos e necessidades de uma forma que, para compreendê-los, é preciso estar em uma relação de escuta e olhar sensível, mas também permanecer com eles um tempo suficiente para que esse processo aconteça. De acordo com Schmitt (2011), os adultos, exercem uma função importante, na medida em que dão

significados às sensações de desconforto dos bebês, definindo-os e respeitando-os também como seres humanos que sentem.

Esse processo de comunicar *para* e *sobre* os bebês pode acontecer também em um momento da Educação Física, onde a verbalização de uma ação da criança por parte das professoras ajudará também a professora de Educação Física a ampliar seu olhar para a criança.

Cheguei na sala e instalei o arco de fitas. Trouxe alguns bebês para perto e outros vieram por vontade própria. A Maria e o Felipe, que ainda não ficam sentados, requereram apoio, sendo que usei meu corpo (perna) como apoio para Maria [...] A professora Jane comentou que foi a primeira atividade que a Maria demonstrou interesse. Logo ela se interessou por uma fita laranja (neon), sentindo a textura da fita
(Professora Bianca - Registro de um dos momentos da Educação Física).

Nesse excerto do registro de um dos momentos da Educação Física, trazido pela professora Bianca no Evento-campo/Grupo Focal, a professora Jane comunicou que foi a primeira atividade que a menina Maria demonstrou interesse. Esse aspecto é importante, pois ajuda a ver a criança a partir do olhar do outro. Nesse sentido, a partir dessa observação, a professora Bianca poderia então explorar mais aquela brincadeira com a Maria, ou buscar, através dela, descobrir outros caminhos para despertar o interesse da menina.

Assim, estar nessa relação de compartilhamento de “como os bebês estão” pressupõe ações de cuidado para com esse bebê, que precisa também do olhar do adulto para lhe comunicar o que sente. Mas, que cuidado é esse? O cuidar aqui aparece como uma ação que não se restringe ao ato mecânico de “dar assistência” às necessidades básicas do bebê, mas também de “atender, considerar” (GUIMARÃES, 2011, p. 42). Considerar também o aspecto emocional, com carinho e atenção a esse outro. Nesse sentido, estar com o outro, em uma relação de cuidado, pressupõe não a dominação, mas o sentimento de convivência com esse outro. Para Duarte (2011) o cuidar, ou as relações de cuidado estabelecidas com os bebês, constituem uma parte significativa da docência na Educação Infantil.

Para cuidar do outro é preciso conhecê-lo, percebê-lo, senti-lo como um ser humano integral. E esse cuidado é responsabilidade das professoras, e precisa fazer parte das atribuições dessas profissionais. Assim, considera-se que a docência com crianças pequeninhas se dá principalmente pelas relações que são estabelecidas nos contextos educativos entre adultos e crianças (DUARTE, 2011, p.179).

Guimarães (2011) também observa que o cuidado, nesse sentido, amplia as possibilidades de educação, não justapondo as duas ações de cuidar e educar, mas através de um entrelaçamento entre as duas perspectivas, pois a desvinculação de cuidado apenas como controle e disciplinarização dos corpos dos bebês, possibilita uma compreensão de educação onde o encontro da criança com o adulto aconteça também de forma compartilhada.

Retomamos novamente Schmitt (2011) ao se referir ao conceito de responsividade de Bakhtin (1993) para pensar na relação adulto/criança e a não indiferença de um ser diante do outro. Mas a ação de compreender o outro também se coloca na relação entre adultos, no qual, estar em processo de compreensão do outro “[...] pressupõe uma ação responsável, e não uma abstração de mim mesmo” (BAKHTIN, 1993, p. 35 *apud* SCHMITT, 2011, p. 23).

Nos momentos da Educação Física, as professoras, mesmo não estando presentes o tempo todo com os bebês, se colocam em uma ação de cuidado atento, sensível e ético, na medida em que conseguem, com a ajuda do olhar do outro, perceber que os bebês não *são* apenas naquele momento, mas que, anterior a isso, outras coisas aconteceram, outros sentimentos o bebê demonstrou.

Na verdade, na primeira semana, tem uma menina que ela [...], ela se sente incomodada e tal, e daí na primeira semana eu consegui, eu participando desse momento da rotina do sono [...] e aí eu comecei a brincar com ela. E as professoras falaram: “Ah! Ela está com sono, por isso que ela está chorando. Ela está cansada, ela não dormiu tal horário!” E a gente sabe que o bebê precisa dormir e, enquanto não dormir e descansar, ele vai ficar incomodado. E aí, quando eu saí do trabalho, no fim do dia, eu disse assim: - Ah fiquei contente que eu fiz o fulano

dormir! (risos) aquele dia eu me senti realizada porque eu consegui é... proporcionar esse momento de relaxamento para a criança (Professora Bianca - Grupo Focal).

Esse relato da professora Bianca também nos dá o indicativo de que pode, através de um comentário aparentemente simples da professora do grupo, ao lhe comunicar que a menina estava com sono e não tinha dormido, perceber que talvez aquele não era o momento de brincar com a criança, pois foi informada de que ela não havia dormido anteriormente. Isso permitiu à professora rever sua primeira ação e proporcionar para a criança, não a brincadeira, mas o sono, o relaxamento, como a própria professora colocou, porque era isso que a criança estava precisando naquele momento. E, ao colocar a menina para dormir, lhe proporcionando esse momento de relaxamento que ao fim do dia deixou a professora também feliz, ela também proporcionou um cuidado e educação do corpo da criança.

5.2.1.2 Compartilhamento que envolve todos os profissionais da unidade e a participação em projetos coletivos

A Educação Física se constituir em uma docência compartilhada nas instituições de Educação Infantil, não se limita apenas ao trabalho direto com as professoras dos grupos de bebês, mas exige uma interação com todos os profissionais da unidade, porque em diferentes situações os bebês exigem que mais adultos, além dos diretamente responsáveis por eles, estejam presentes e colaborem para que determinadas ações possam acontecer de forma tranquila e segura, tanto para as crianças como para os próprios adultos. E ações coletivas não podem se limitar às situações pontuais, mas precisam estar enfatizadas e garantidas também nos projetos coletivos de cada unidade.

A dinâmica de organização das instituições de Educação Infantil, hoje se configura pela presença de professores e auxiliares de Educação Infantil, mas também pela presença de professoras auxiliares de ensino, que substituem as professoras em dias de hora atividade, bem como, pela presença constante de outros adultos auxiliando em momentos diversos com os bebês, como na alimentação e nos deslocamentos. A professora Fábiana chama a atenção para a esse aspecto:

Na verdade, estabelecer vínculo não só com o professor de sala, mas com todos os professores.

[...] Porque a gente não trabalha só com ela, tem dia que eu tô no G1 que é a auxiliar que está, ou a auxiliar de ensino, na verdade às vezes acontece, tem dia que falta, ou isso ou aquilo. Na verdade, a gente tem que fazer um trabalho conjunto com todos, com toda a creche, assim de tentar buscar parceria, de estar ajudando, porque eu já tive situações, em outros momentos, de simplesmente saírem e me deixarem sozinha, com turmas de grandes (Professora Fábيا - Grupo Focal).

Neste relato, a professora Fábيا demonstra preocupação em não ser deixada sozinha com os bebês, como revela já ter acontecido quando estava com grupos maiores. Por isso, enfatiza a necessidade de estabelecer vínculos não somente com as professoras que atuam diretamente com os bebês, mas com todos os demais profissionais da unidade.

Além disso, em uma perspectiva de Educação Física com os bebês também como uma possibilidade das crianças explorarem os múltiplos espaços da unidade, sair da sala para ir ao parque, ao refeitório, aos demais espaços da unidade, exige a presença de outras mãos, de outros olhares. Possibilitar que os bebês saiam da sala, não somente quando eles já conseguem caminhar, o que geralmente acontece no segundo semestre, mas realizar isso desde o início do ano é dar aos bebês também a oportunidade de se relacionar, não somente com outros espaços, mas também com outras crianças, outros adultos.

Para Simiano e Vasques (2011), o espaço contribui para o processo de educação, mas são os encontros, os olhares, o toque, as relações de afeto, que possibilitam à creche ser um espaço para viver a infância. Também Schmitt (2008) alerta para a necessidade de permitir que os bebês explorem outros espaços além das salas, para que essas não se transformem em uma *redoma*, pois muitas vezes lhes é negada a participação em atividades coletivas, ou a possibilidade de usufruírem do parque, ou outros espaços, a partir de uma alegação de necessidade de proteção.

Nessa perspectiva, os bebês têm o direito de usufruírem de outros espaços além da sala, terem um parquinho pensado e organizado na medida para eles, bem como o contato diário com a luz do sol, o ar fresco, para que possam interagir com a natureza que os cerca (BARBOSA, 2010). Mas, para que os bebês possam usufruir desses espaços, é necessário considerar que muitos ainda não se locomovem sozinhos, que precisam ser deslocados e, mesmo após serem deslocados,

precisam de atenção constante. E todos os adultos da unidade acabam também sendo parceiros nesses momentos, como enfatizado pela professora Clara:

Eu vou fazendo esse jogo [...] assim, quando a gente vai pra rua, até na instituição, eu já articulo com quem tá lá frente livre que pode me ajudar. Não precisa pegar. Às vezes a professora readaptada não pode pegar os bebês. Não precisa pegar: basta que ajude as crianças nessa fuga. Que eles saem para lugares perigosos, estacionamento, anfiteatro, enfim. Então sempre [...] as pessoas atendem com muita rapidez e, assim, há uma compressão na instituição dessa necessidade de cuidar dos bebês (Professora Clara - Grupo Focal).

Nesse sentido, a professora Clara expressa que, nos momentos em que planeja saídas com os bebês da sala, organiza, antecipadamente, com os demais adultos presentes, a possibilidade de ser auxiliada no que ela chama de “impedir a fuga dos bebês”, impedir que eles se desloquem para lugares perigosos. Assim, articular com os demais profissionais, passa também pela compreensão de que a necessidade de cuidar dos bebês, cuidar aqui no sentido de garantir também sua segurança, é responsabilidade de todos.

E o envolvimento de mais adultos nesses momentos, não possibilita somente que se expressem ações de contenção dos bebês visando garantir a segurança dos mesmos, mas também a oportunidade de fazer esse processo com mais calma, com mais tranquilidade, permitindo aos bebês, quando já estão começando a andar ou ainda engatinhar, explorarem esse momento do deslocamento, fazer no seu ritmo. Dessa forma, esses momentos devem ser pensados não apenas como ações isoladas, mas como possibilidades que garantam também aos bebês o uso e a movimentação por todos os espaços da creche.

Entretanto, ações de envolvimento com os demais profissionais da instituição não se configuram apenas em situações pontuais de ajuda e deslocamento dos bebês, mas na participação da Educação Física também nos projetos coletivos da unidade. Garantir a participação dos bebês nesses momentos, seja em festas, apresentações ou projetos coletivos, é olhar os bebês como igualmente participantes da vida coletiva da creche, percebê-los não como meros espectadores hoje, e que só poderão de fato se envolver quando estiverem maiores. Nesse

sentido, é que pensar em ações coletivas que envolvem os bebês em todos os momentos também é responsabilidade da Educação Física.

Existem os projetos de sala, projetos de toda a unidade, e o projeto da Educação Física. Procuro organizar meus momentos (nossos), de maneira que eu consiga introduzir a Educação Física nesses projetos. Por exemplo: O projeto da unidade é diversidade étnico-racial e, através dele, vamos confeccionar instrumentos musicais e explorar alguns ritmos africanos através da música (Questionário 23).

Nos momentos de atividades coletivas, buscamos a participação do G1[...] (Questionário 30).

Em atividades coletivas sempre me disponibilizo para ajudar a locomover e aconchegar os bebês [...] (Questionário 4) .

As ações das professoras de Educação Física com os bebês, expressas nos questionários acima, buscam também dialogar com os projetos da unidade procurando, de alguma forma, também trazer para os bebês um pouco do que está sendo trabalhado no coletivo da unidade. E igualmente, se tornar parceira nos momentos em que as atividades coletivas acontecem, e em uma relação de troca, auxiliar as demais profissionais. Ações coletivas, porém, só podem ser realizadas na medida em que se garanta também tempo e espaço para que elas possam ser pensadas e planejadas. Assim como ao enfatizarmos a necessidade do envolvimento de todos profissionais da unidade, pensar também na quantidade de profissionais necessários, para que se torne possível atender os bebês de maneira a garantir, não somente sua segurança e cuidado, mas também a ampliação de suas experiências.

Chamamos a atenção para esse aspecto, pois ainda percebe-se nas instituições de Educação Infantil um processo de constantes arranjos e medidas pontuais para garantir que os bebês sejam atendidos em todos os tempos e espaços. Duarte (2011), enfatiza em sua pesquisa, a necessidade de um terceiro profissional para auxiliar as professoras no trabalho com os bebês, tendo em vista as demandas que os mesmos precisam. Assim, vemos essa ação de compartilhamento como ações coletivas de cuidado e educação que devem ser responsabilidade de todos os profissionais da unidade, mas que não pode se configurar como

solução para sempre resolver problemas relacionados a real necessidade de mais profissionais permanentes nos grupos de bebês.

5.2.2 Compartilhamento entre as professoras nos momentos da Educação Física

Na primeira parte da categoria *docência compartilhada* refletimos sobre algumas possibilidades de compartilhamento entre as professoras de Educação Física e os demais profissionais das instituições de Educação Infantil. Ainda a partir dessa possibilidade, trataremos nesse momento do texto, mais especificamente sobre o envolvimento das professoras e auxiliares de Educação Infantil nos momentos da Educação Física e como isso se configura, contornado por concepções diferenciadas entre as profissionais e do tempo de convivência coletiva necessário para a construção dessa docência compartilhada.

Essa categoria específica se materializou também a partir das respostas aos questionários em alguns momentos durante o Evento-campo/Grupo Focal, mas foi identificada principalmente nos registros de um dos momentos da Educação Física que as professoras trouxeram para o Evento-campo/Grupo Focal, no qual, com frequência, a participação/colaboração das professoras de sala foi percebida.

Sayão (2001), já enfatizava que o envolvimento das professoras e das auxiliares nos momentos em que a professora de Educação Física está realizando uma atividade, bem como o inverso, são fundamentais para que as profissionais possam não só conhecer melhor cada criança, mas também construir vínculos entre os adultos responsáveis por cada grupo e, assim, qualificar o trabalho pedagógico.

Percebemos, nos registros e respostas das professoras participantes da pesquisa, que, mais do que apenas estarem presentes na Educação Física para auxiliar no cuidado, ou serem importantes referências para os bebês, as professoras de sala são fundamentais na condução das atividades, na medida em que auxiliam os bebês a experimentarem, explorarem as experiências que são possibilitadas durante a Educação Física.

Quando possível, costumamos planejar ações conjuntas com a professora de sala, estabelecendo parceria na realização do projeto de sala e nas propostas da Educação Física, organizando, juntas, os trabalhos para este tempo

em que passamos juntas com o grupo de bebês (Questionário 11).

Planejamento do caminhar para integração do grupo com outros. Planejamento de atividades com as professoras e assim aproveitar para fazer novas propostas por estarmos em maior número de profissionais (Questionário 05).

Nessa perspectiva, as professoras enfatizam que planejam juntas o caminhar desse tempo em que permanecem com os bebês, e, justamente por estarem em um maior número de profissionais, esse momento permite que algumas atividades, que só são possíveis de realizar com mais adultos presentes, sejam realizadas durante a Educação Física.

Como observamos anteriormente, essa participação foi identificada com frequência nos registros que as professoras trouxeram para o Evento-campo/Grupo Focal. Ao fazerem o registro de um dos momentos da Educação Física com os bebês, em diversos momentos identificamos a participação das demais professoras. Nesse caso, ao se referirem ao envolvimento das crianças com a atividade, ao contarem sobre o caminhar do grupo e como interagiram com o proposto naquele momento, as professoras geralmente se referiam a um coletivo de profissionais atendendo às crianças: *as professoras e não a professora de Educação Física.*

[...] Os adultos estimulam as crianças, mostrando e interagindo, durante essas brincadeiras de colocar e tirar bolinhas, criando “chuvas de bolinhas” jogando com as mãos para cima. [...] (Professora Mara - Registro de um dos momentos da Educação Física).

[...] Com a participação de Julia, Eliane e Marina⁸⁵, as crianças puderam se apropriar ainda mais dos instrumentos. [...] Com a ajuda de Julia, Eliane e Marina os pequenos foram explorando os fantoches e as possibilidades de movimentá-los [...] (Professora Clara - Registro de um dos momentos da Educação Física).

⁸⁵ Professoras do grupo e estagiária.

Nesses primeiros registros, é possível perceber as professoras de sala e uma estagiária colaborando no envolvimento das crianças com a atividade proposta pela professora de Educação Física, permitindo que as crianças, através do incentivo dos adultos presentes, tivessem a oportunidade de explorar mais o material, brincar com as bolinhas e interagir com os instrumentos musicais.

Professora auxiliar ficou na sala com os bebês que estavam dormindo. Professora Sueli estava presente para ajudar com os pequenos. [...] Foi a primeira vez que vim com os bebês para o pátio. Geralmente trabalho o primeiro semestre na sala. É possível, desde que se adapte o espaço e haja colaboração das professoras **(Professora Fábria - Registro de um dos momentos da Educação Física).**

Já no excerto do registro anterior, a professora Fábria indica que a participação das demais professoras também foi importante no momento da Educação Física. A auxiliar do grupo ficou com as crianças que estavam na sala dormindo, possibilitando que a professora de Educação Física pudesse acompanhar os bebês que estavam acordados, para o momento por ela planejado. Nesse caso, o registro se referia a um momento em que a professora levou os bebês para o pátio, enfatizando que é possível fazer isso já no primeiro semestre, com as crianças ainda em processo de inserção, e mesmo não se locomovendo sozinhas. Mas deixa claro que, nesse caso, só é possível deslocar as crianças para o pátio externo se houver a colaboração das demais professoras.

[...] As crianças demonstraram interesse em interagir com a professora de Educação Física, os menores ficando por mais tempo na massagem, enquanto os já caminantes ficaram por instantes e ora saíam para explorar a sala, ora buscavam o colo das educadoras para mais um pouco de massagem. Ana (13 meses) reproduziu a massagem em Luiz (6 meses) com o incentivo e atenção das educadoras [...] **(Professora Daiana - Registro de um dos momentos da Educação Física).**

A atividade proposta pela professora Daiana indica também que, apesar das professoras do grupo não estarem diretamente envolvidas na massagem que estava sendo realizada com os bebês, estavam presentes e acalentavam os bebês que já conseguiam se deslocar e se afastavam da professora de Educação Física, quando eles procuravam por seus colos.

Esses diversos momentos em que as demais profissionais se fazem presentes, seja diretamente, interagindo e incentivando os bebês na atividade proposta, seja apoiando e oferecendo atenção aos bebês, possibilita que as ações da Educação Física com os bebês possam acontecer de forma a garantir a segurança, o cuidado, o acalento dos mesmos, além de possibilitar que eles possam “aproveitar” melhor esse momento. Nesse sentido as professoras participantes da pesquisa, deixam claro que não é possível estar no grupo de bebês sem que as demais professoras estejam presentes, como colaboradoras ou participando diretamente na condução e encaminhamento da Educação Física.

Essas ações entre as professoras nos mostram que é possível construir uma prática de Educação Física na Educação Infantil, que supere o modelo escolar tradicional, compartimentado por disciplinas e profissionais, e a partir da socialização de conhecimentos de cada uma, e da compreensão da importância e necessidade do outro, seja colaborando ou participando diretamente, tornar possíveis novas e coletivas alternativas para a educação e cuidado dos bebês.

5.2.2.1 Compartilhamento que é influenciado pelas concepções de cada profissional

Nesse processo de refletirmos sobre as ações de docência compartilhada das professoras de Educação Física e demais professoras responsáveis pelos bebês, colocamos em vários momentos a necessidade do exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro na busca por objetivos comum, e por isso, a defesa constante do diálogo entre essas profissionais. Mas, como enfatiza Kramer (1996), na perspectiva de Bakhtin (1980, 1988), o diálogo não se restringe a uma relação de estar junto, face a face com meu colega, mas se refere também à compreensão de autores, de perspectivas, de concepções e, nesse sentido, consideram-se também as diferentes concepções, de infância, de educação, de corpo, como entaves significativos na construção de uma docência compartilhada.

As professoras indicaram elementos que mostram divergências de concepções, limitando as possibilidades de atuarem de forma orgânica

com as colegas. No diálogo que segue, a professora Elisa traz um episódio em que deixa claro que a concepção de corpo, que se apresentou através da fala da sua colega de trabalho, não correspondia àquela que ela possuía em relação ao seu trabalho com as crianças.

[...] eu coloquei os colchonetes [...] e a gente pintou, pulou, construiu cabana, enfim, muitas coisas. E aí, enquanto eles estavam pulando nos colchonetes a professora assim [...]: “Isso! Isso! Pula, pula que é para dormir!” **(Professora Elisa)**

- Hummm! Cansa bastante na Educação Física não é... **(Professora Fábia)**

- “Cansa mais um pouco e assim vai dormir bem, espero que durma. Eu vou te chamar todo dia aqui, Elisa, pra fazer isso” E eu? Báh!! **(ênfatizando)** *eu tinha que responder, mas eu ainda não me sinto segura, não me sinto sabe, acho que é essa construção. Mas, eu não sorri, eu continuei dando a minha aula e prestando atenção nas crianças. Mas, esse tipo de coisa não pode deixar passar né? Porque realmente mostra a concepção de Educação Física que é: “Cansa a criança, que depois vai ser mais fácil” [...]* **(Professora Elisa)**

- Acho isso tão absurdo, achar que a criança cansa, que é bom, é uma coisa que perpassa toda a nossa educação! Como um professor [...] disse outro dia, e eu achei a expressão interessante que ele usou: “Que o corpo é um estorvo” O corpo é um estorvo e você precisa se livrar dele! Então, cansa bastante para dormir! O corpo é um estorvo nessa concepção. **(Professora Clara)**
(Diálogo - Grupo Focal).

O diálogo estabelecido pelas professoras no Grupo Focal ajuda a refletir sobre como essas diferentes concepções geram pontos de tensão entre os profissionais. Neste caso, a forma como cada profissional compreende o corpo das crianças, e o próprio papel que a Educação Física assume naquele momento. A professora do grupo incentivou as crianças a pularem bastante porque isso as faria cansar e dormir com mais facilidade, inclusive afirmando que gostaria que a professora Elisa fizesse isso todos os dias. No entanto, a professora Elisa se mostrou

desconfortável com o comentário, mas não conseguiu, naquele momento, expressar o que sentia para sua colega.

A professora Clara, levantou um ponto importante no diálogo, ao enfatizar que a postura da professora reflete a concepção de “corpo como estorvo”, que precisa cansar bastante para depois dormir, ao contrário do que perpassa sua educação como professora de Educação Física. O “corpo como estorvo” é um corpo que incomoda, que se movimenta demais, que não se aquieta para dormir e, por isso, precisa primeiramente gastar bastante energia durante a Educação Física, para ficar cansado, dormir logo, para que talvez as professoras também possam descansar.

Vaz (2002) traz indicações sobre o próprio processo de formação dessas professoras e a compreensão que se tem do papel da Educação Física, marcado historicamente pela responsabilidade de educar através das atividades corporais, enquanto as demais professoras são responsáveis pelas atividades ditas “intelectuais”.

Em relação à formação das pedagogas, Vaz (2002) toma como referência o curso da UFSC, observando que as questões relacionadas ao corpo e ao movimento ainda são tratadas de forma superficial, passando ao largo do debate disciplinar da Educação Física. Por outro lado, a formação das professoras de Educação Física apresenta um currículo muito amplo⁸⁶, que prepara para atuação nos diferentes níveis de ensino, além de formar profissionais para trabalhar em outros espaços como clubes, academias, etc.

Da mesma forma, Vaz (2002) considera que a infância ainda não tem recebido no curso de Pedagogia, a atenção que deveria, assim como, na Educação Física ela ainda é tratada com ênfase nos aspectos de crescimento e desenvolvimento, desconsiderando-as enquanto sujeitos imersos em uma cultura. Essas formações distintas acabam gerando pontos de tensão nos ambientes educacionais, como foi elucidado pelas professoras no diálogo acima, sobre a compreensão que se tem do corpo ou da Educação Física como um momento para a criança “gastar energia” para cansar bastante e então poder dormir mais tranquila.

⁸⁶ O texto de Vaz é de 2002. Posterior a isso o curso de Educação Física da UFSC sofreu uma alteração. Anteriormente havia uma única formação que contemplava todas as áreas, mas atualmente o curso está dividido entre licenciatura, que prepara os professores especificamente para a atuação em escolas e na Educação Infantil e o bacharelado que contempla a formação para atuar com esportes, ginástica e outras atividades.

Da mesma forma, outro episódio que permite refletir sobre as diferenças de concepções entre os profissionais, foi trazido pela professora Daiana no Grupo Focal:

[...] às vezes é na prática, no dia a dia, que tu consegue construir, mostrando e construindo alguma outra possibilidade ali. Porque às vezes o só responder não diz nada! Porque eu, por exemplo, tem dias que eu chego e as crianças estão dormindo, estão na hora do soninho. A maior parte dos colegas diz assim: “Ah não precisa acordar!” Ai eles vão acordando e vão participando. Mas eu, o sono deles é mais importante que a minha aula. Eu já ouvi de algumas colegas que: “Ah mas assim é fácil, ai tu não precisa dar aula”. Ai tu dá aquele sorriso, tu conversa um pouco, e vai tentando construir isso. E tem turmas que eu chego e a auxiliar, que geralmente é quem está ali na sala, já vai acordando todo mundo. E eu digo:

- Não precisa! (em tom baixo)

E às vezes eu passo o ano inteiro dizendo:

- Não precisa! - Não precisa! (em tom bem baixo)

(Professora Daiana - Grupo Focal).

A professora Daiana relatou que, se ao chegar ao grupo de bebês para o momento da Educação Física eles estivessem dormindo, não via necessidade de acordá-los rapidamente, pois como a professora enfatizou, naquele momento o sono dos bebês era mais importante que a Educação Física. Nesse caso, é a rotina das crianças, o tempo delas, para comer, dormir, que determinará como a professora vai conduzir seu momento de Educação Física. E se algumas crianças ainda estiverem dormindo, a professora procurava respeitar e esperar até que elas começassem a acordar. Algumas colegas conseguiam compreender essa postura da professora, porém, outras se apressavam em acordá-los, porque senão seria fácil para a professora de Educação Física porque ela não precisaria “dar aula”.

A reação de indignação das professoras Elisa e Clara, bem como a observação da professora Daiana, mostram que não é essa a compreensão de corpo que perpassa suas ações, não é o objetivo da Educação Física ser atividade compensatória, ou colocada acima das necessidades das crianças em cada momento, porque essa é a

compreensão que possuem a partir das discussões e estudos que realizaram. Mas e a professora que expressou seu interesse em que as crianças cansassem bastante para dormir mais tranquilas depois, ou as auxiliares que insistiam quase o ano todo em acordar as crianças para a Educação Física? Qual a concepção que as leva a pensar na ação de movimento das crianças como algo compensatório, ou a compreensão que possuem do papel da Educação Física na Educação Infantil?

Tais maneiras de se conceber o papel da Educação Física e o corpo das crianças, ou a necessidade de que se movimentem, cansem, gastem energia para dormir melhor ou acordar rápido, para poder fazer a “aula”, poderiam ser compreendidas a partir de dois aspectos.

O primeiro está associado às concepções de corpo e de movimento que perpassam as nossas práticas e também a própria trajetória histórica da sociedade. Imbassahy (2014)⁸⁷ ao refletir sobre a forma como a sociedade tem tratado as questões de corpo, faz uma importante análise, com base em Le Breton (2011), que auxilia nesse processo de compreender o corpo como um incômodo. O autor salienta que, com o avanço cada vez maior do individualismo no século XVII, se constrói a noção de que o corpo precisa ser dominado e a existência passa a ser valorizada a partir do “penso, logo existo”, onde o pensamento se torna algo independente do corpo. É nesse sentido que o corpo vai se tornando um estorvo que precisa ser contido, anulado, em nome de uma produção intelectual.

Nesse sentido, na Educação Infantil, um corpo que incomoda, que precisa ser controlado e disciplinado se torna marcado não pelo cuidado, na perspectiva que procuramos trazer nesse trabalho, mas o cuidado como técnica que, dessa forma, como enfatizam Richther e Vaz (2010, p. 59) acabam “compondo um conjunto de norma (lizações), de processos de disciplinamento e contenção das crianças, ou, noutros termos, configurando-se como lugares de conformação de hábitos e sensibilidades”.

O outro aspecto poderia estar associado à própria forma como a Educação Física também se colocou historicamente nos espaços de

⁸⁷ A reflexão que Imbassahy (2014) realiza, parte de uma crítica a partir do filme “ELA” que segundo o autor, ajuda a refletir sobre a forma como nos tempos modernos, mediados pela tecnologia, as relações físicas, de contato corporal, tem se tornado cada vez menos necessárias, dando lugar a relações virtuais que nesse caso, parecem suprimir cada vez mais a realidade corpórea. Disponível em: <<http://revista.usina.com/2014/03/15/1294/>> Acesso em: 23 de jul. 2014.

educação, mas que também está ligada às concepções de corpo presentes na sociedade em cada época e que também perpassam a área, ou seja: “Assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada” (FARIA FILHO, 1997, p. 52 *apud* BRACHT, 1999, p. 72). E a Educação Física foi também estruturada em determinado tempo a partir de uma concepção de educação do corpo compensatória, um instrumento para cansar, para esgotar as energias (físicas), para que ao retornar à sala, as crianças o fizessem de modo silencioso, disciplinado, reforçando assim a dicotomia corpo-mente (FREITAS; RODRIGUES, 2008). Nessa perspectiva, talvez a própria Educação Física historicamente tenha também contribuído para essa compreensão do corpo que as professoras, hoje com uma visão diferente, ainda observaram em suas colegas de trabalho.

No entanto, lidar com essas questões nos ambientes coletivos de Educação Infantil não é tarefa fácil, e é realmente no dia a dia, na prática do trabalho, como as professoras nos indicaram no excerto de um dos diálogos estabelecidos no Grupo Focal, que se pode ir buscando outras possibilidades.

-É que para além da relação pessoal tem também a concepção de cada profissional. De Educação, de Educação Infantil, de Educação Física (Professora Daiana).

-De educação com bebês! (Professora Fábria)

-De educação com bebês! (confirmando) [...] A minha concepção é essa, a tua concepção é essa. Como a gente pode fazer o caminho do meio? É uma construção! Com algumas pessoas flui mais rápido quando se aproxima mais do que tu pensa, com outras pessoas... e aí não é personalizado, mas é uma questão de concepção mesmo. E aí precisa tempo! (Professora Daiana)
(Diálogo - Grupo Focal).

Talvez um caminho possível seja a compreensão de que a educação do corpo não se limita aos momentos de Educação Física, mas perpassa todas as ações dos bebês na creche e, dessa forma, possibilitar que as professoras possam planejar ações de forma conjunta. Essa possibilidade foi indicada por uma das professoras em resposta ao questionário.

Ao planejarmos muitas vezes juntos e pelo entendimento da importância do movimento como linguagem essencial para conhecer o mundo. Com os bebês os movimentos/gestos são especificidades de todos os professores (Questionário 27).

Nessa perspectiva, estaríamos caminhando contra a visão ainda constante de que a dimensão corporal das crianças é preocupação exclusiva dos profissionais de Educação Física. O estudo do corpo e do movimento, da expressão corporal, é o centro de atenção da Educação Física, que contribui na Educação Infantil na medida em que, ao articular dimensões como corpo e movimento, a ludicidade, a interação, as demais linguagens, amplia as experiências das crianças. Mas, se considerarmos que o corpo e o movimento estão presentes em todos os momentos das crianças dentro das instituições de Educação Infantil, na hora do banho, das refeições e até enquanto dormem, ou seja, presentes nas diferentes experiências das crianças, o corpo e o movimento devem ser considerados em todos os planejamentos (FLORIANÓPOLIS, 2012). Ou, como é apontado por Bracht (1999):

Á educação física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares (BRACHT, 1999, p. 72)

Durante o trabalho na Educação Infantil, às vezes a preocupação com o cumprimento das rotinas é tão intensa que se faz isso mecanicamente, sem se dar conta de que nesses momentos também é possível explorar possibilidades de movimento, de sensibilização corporal. Subverter essa ordem torna-se um desafio e Vaz (2002) novamente ajuda a pensar sobre isso:

Por isso é preciso trazer o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e expectativas, razões e paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem, para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais.

Isso deve ser feito não apenas no contexto da Educação Física, mas também nela, em constante diálogo com outros lugares e tempos de expressão dos corpos. Essas abordagens devem, portanto, ser interdisciplinares, já que o corpo não é, de forma alguma, um tema que possa se tornar exclusivo de uma área de conhecimento (VAZ, 2002, p. 6-7).

Trouxemos esse exemplo do corpo e do papel da Educação Física para ilustrar o desencontro de concepções que se instalam entre os profissionais nos espaços de educação dos bebês, mas isso não significa que muitas outras situações não se fazem presentes, inclusive sobre a própria postura das professoras de Educação Física diante das ações das demais professoras. Da mesma forma, concepções diferenciadas são percebidas também entre profissionais da mesma área, e não cabe o julgamento de quem sabe mais ou menos sobre determinado assunto, mas, sim, a busca por tentar articular os conhecimentos de cada um: “Não se trata, portanto, de perguntar qual área “ajuda” e qual é “ajudada”, mas da elaboração de um projeto conjunto e não hierárquico, tendo em vista o *interesse crítico no/do conhecimento*” (VAZ, 2002, p.6, grifo no original).

Como as professoras revelam, não é algo simples, nem linear, mas precisa de disponibilidade, de compreensão, de diálogo, e de tempo para que a relação coletiva seja construída.

5.2.2.2 Compartilhamento que precisa de tempo

Recuperando também o que colocamos ao final do parágrafo anterior, a noção de tempo se faz presente na medida em que as professoras consideram o tempo também como um elemento importante para a construção de vínculos entre os profissionais e, assim, qualificar o trabalho coletivo. Da mesma forma, o tempo aparece não somente como tempo de convivência coletiva, mas também como tempo de atuação profissional, pois a partir da experiência acumulada e significada do decorrer da trajetória profissional, se assumem posturas que influenciam também a relação estabelecida entre os pares.

Veremos, inicialmente, a questão do tempo de convivência coletiva como um elemento importante para a construção do trabalho coletivo.

[...] Então acho que acaba sendo uma construção mesmo! Agora eu fiquei pensando como foi meu primeiro ano com essa professora. Que eu já trabalho há 4 anos e, realmente pensando... Hoje fui muito tranquilamente, nos últimos dois anos, a gente quase adivinha o que uma ou outra está pensando, mas foi uma construção. Quando tem uma outra, dependendo da unidade, tem uma rotatividade maior de profissionais, e aí a cada ano tá reconstruindo, recomeçando isso. E até conseguir às vezes afinar!...] (Professora Daiana - Grupo Focal).

A professora Daiana dá indicação de que o fato de já estar durante quatro anos atuando com a mesma profissional no grupo de bebês, permitiu que as duas pudessem criar um vínculo tão significativo a ponto de a professora enfatizar “a gente quase adivinha o que uma ou outra está pensando”. No entanto, a professora ressalta que essa construção nem sempre é possível de ser realizada, que depende também de cada profissional e chama a atenção para a questão da rotatividade grande de profissionais que geralmente se percebe nas instituições de Educação Infantil, não possibilitado que, em alguns momentos, as profissionais possam conviver o tempo suficiente para estabelecer essa relação. Essa rotatividade acontece entre as professoras de Educação Física com muita frequência, como já enfatizamos anteriormente ao refletir sobre a situação dos/as professores/as ACTs, mas também ocorre entre os demais profissionais e, nesse sentido, sempre que um novo profissional se faz presente, é necessário recomeçar o processo de docência compartilhada.

Outro aspecto diz respeito ao tempo de experiência de cada profissional na Educação Infantil, fato que se evidenciou principalmente no Grupo Focal, composto por professoras com diferentes tempos de atuação na Educação Física na Educação Infantil e com os bebês.

- [...] vejo que talvez por eu estar no começo, estar conhecendo elas esse ano, as crianças também esse ano, tenho um pé atrás, mas ao mesmo tempo elas estão abertas e depende muito de professor para professor. Lá tem uma professora que é de manhã no G1 e à tarde entra outra professora, a de tarde, mesmo do G1, quase não vejo. Então quando eu estou, ela está na hora

atividade, tem tudo isso assim, muita coisa nessa relação **(Professora Elisa)**

- Eu estou há muito tempo trabalhando na educação [...] e eu me sinto muito à vontade de tomar as posições que eu acho corretas [...] A professora Elisa é muito jovem ainda, recém começou, eu, enfim, tenho muita experiência, passei por muitas dificuldades na minha experiência profissional. [...] Eu tive que ir elaborando e aprendendo. Como é que eu faço, para ter gente sempre comigo? [...] A gente vai ficando mais velha e não só pela idade, mas pela experiência e vai aprendendo a manter as nossas posições. Acho que é isso estabelecer uma parceria, porque mudar a cabeça das pessoas nós não vamos! Isso eu aprendi! Isso é impossível. Mas a gente pode dizer que o que a gente está fazendo é muito importante para a gente, porque a gente entende que essa é a forma de educar as crianças. Não porque é importante para mim, mas pela concepção que eu adotei de Educação Física e esse é o espírito formativo que eu penso para as crianças. Então assim, é um esforço contínuo [...] E é fundamental a gente aprender a estabelecer essas parcerias e ir fazendo isso com o cuidado que merece. Porque, preservar a relação também é importante na instituição. Então é preciso ter cautela **(Professora Clara)**

(Diálogo - Grupo Focal)

A professora Elisa observa que ainda não se sente segura em colocar suas opiniões no grupo, bem como o fato de trabalhar com vários profissionais, alguns dos quais, nem consegue ter contato por atuarem em horários diferenciados. Por outro lado, a professora Clara deixa claro que está à bastante tempo atuando profissionalmente na Educação Infantil, tempo suficiente para expressar seus posicionamentos diante de suas colegas de trabalho. Mas na sequência do relato, ela ilustra que nem sempre foi assim, que no começo também teve entraves com outras professoras colegas, mas que o tempo, e a experiência de trabalho com as crianças e com os adultos, possibilitaram que conseguisse não só estabelecer parcerias, mas saber o momento de manter suas posições enquanto professora de Educação Física.

Em suma, os dois relatos apresentam posturas diferentes em relação à forma como cada uma das professoras expressou lidar com as situações provenientes de sua prática pedagógica com os bebês, na relação com suas colegas de trabalho. Enquanto a professora Elisa demonstra ainda certa insegurança e cuidado ao estabelecer esta relação, e nos momentos de se posicionar, a professora Clara, enfatizou também já ter se sentido assim, ter inclusive passado por situações de conflito com seus pares. Mas que, aos poucos, através da experiência⁸⁸ acumulada de *ser professora*, foi encontrando formas mais tranquilas de lidar com os conflitos e diferenças.

A dimensão temporal é vista por Tardif (2014), como um importante elemento para a aquisição de saberes, mas também para a constituição do ser professor, pois ao longo de sua trajetória profissional, o professor⁸⁹ vai interiorizando conhecimentos, competências, crenças e valores que o auxiliam na estruturação de sua personalidade, bem como na relação que estabelece com os outros. Com os outros, porque através do seu envolvimento com a vida cotidiana nas instituições de educação, vão se colocando em evidência também conhecimentos e modos de ser coletivos, assim como os conhecimentos compartilhados com seus pares.

Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização da profissão e uma vivência profissional, através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2014, p. 108).

Dessa forma, o tempo de docência da professora Clara também lhe permitiu o acúmulo de saberes experienciais que a fez assumir essa postura, pois adquiriu segurança suficiente para procurar manter

⁸⁸ Experiência para Tardif (2014) remete ao próprio sentido de tempo, como um processo que permite o domínio do seu trabalho, bem como de si mesmo.

⁸⁹ Mantivemos aqui a conceituação utilizada pelo autor ao se referir a *professor* em sentido genérico.

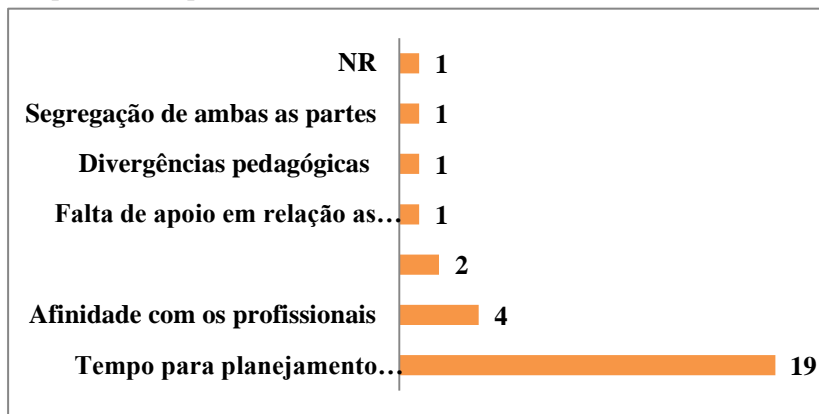
determinados posicionamentos e, ao mesmo tempo, manter o diálogo e a abertura na relação com o outro, porque o tempo lhe permitiu perceber que isso também é importante na condução do seu trabalho.

5.2.3 Tempos e espaços coletivos para planejamento e reflexão das ações

Todas essas possibilidades, caminhos e entraves expressos até então, no sentido de se buscar uma docência compartilhada nos grupos de bebês entre a professora de Educação Física e as demais profissionais, não podem ser consideradas apenas como ações individuais de cada profissional. O individual precisa ser considerado, na medida em que cada um assume também seu compromisso profissional em fazer com que ela se efetive. Porém, torna-se necessário que se garanta tempos e espaços para que se construam essas possibilidades, para que se estude, reflita e planeje coletivamente. As professoras deram algumas indicações nesse sentido, de possibilidades e momentos em que esse trabalho coletivo possa ser planejado, refletido, apresentando a necessidade de finalizarmos essa categoria a partir desse tema.

No questionário, as professoras que consideraram haver pouca ou nenhuma integração entre os profissionais, foram questionadas sobre as principais dificuldades enfrentadas para a efetivação de um trabalho coletivo. Nesse caso, 19 citações se referiram à falta de tempo para planejamento conjunto (Gráfico 21).

Gráfico 21: Dificuldades para uma prática integrada
(Respostas múltiplas- números absolutos)



Fonte: da Autora

Em se tratando do tempo para planejamento conjunto, em que momento ele de fato poderia ser efetivado? Compreendemos que a hora atividade poderia ser este espaço para trocas entre as professoras. As professoras de Educação Física na RMEF, que possuem hoje jornada de 40 horas semanais de atuação, devem cumprir um mínimo de 28 horas aula efetivamente com as crianças. O restante do tempo é dedicado à hora atividade. Já as professoras de Educação Infantil com jornada de 40 horas, possuem 13h20min semanais de tempo de hora atividade.

Entretanto, esse tempo, além de não ser cumprido integralmente na unidade, também acontece em dias alternados, já que cada professora de Educação Infantil tem sua hora atividade em dias diferentes (Portaria nº 005/15, ANEXO A). Ou seja, mesmo que se tente organizar que a Educação Física tenha um momento de planejamento coletivo com as demais professoras, não teria como contemplar todas as professoras, porque uma professora de Educação Física com 40 horas atende em média 8 a 10 grupos semanalmente, ou seja, são 8 a 10 professoras de Educação Infantil, além das auxiliares e professoras auxiliares de ensino. Assim, apesar de legalmente se ter garantido tempo de hora atividade para as professoras de Educação Infantil aqui na RMEF, na

prática ainda esse tempo não contempla a possibilidade de planejamento coletivo entre todas as professoras que atendem cada grupo⁹⁰.

Resta, portanto, os espaços de planejamento coletivo que acontecem geralmente durante as reuniões pedagógicas mensais em cada unidade. Esse espaço foi indicado também pelas professoras como um dos momentos em que podem apresentar seus projetos e estabelecer trocas entre as professoras.

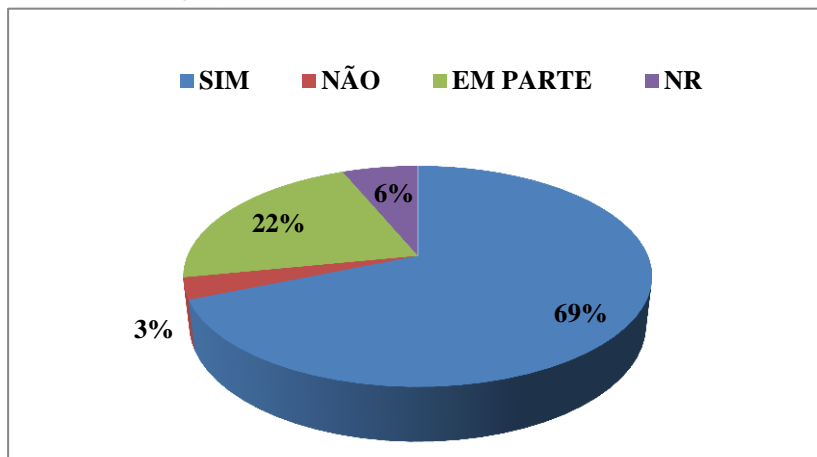
[...] Parceria é uma coisa que eu aprendi a estabelecer, não pelo confronto, mas pela posição que a gente toma. Assim, qual o momento que eu vou dizer que, por exemplo, eu não concordo com esse tipo de postura acerca da Educação Física, do corpo na Educação Física? Na apresentação do meu trabalho na reunião pedagógica. O que eu penso sobre a Educação Física, sobre a criança, sobre corpo, é naquele momento que eu vou dizer. Enfim, assim, as pessoas, acho que elas se tornam parceiras na medida em que a gente pode dizer a que nós viemos. Quando a gente consegue dizer a que a gente veio, as pessoas também vão conseguindo (Professora Clara - Grupo Focal).

A professora Clara indicou o espaço da reunião pedagógica como importante para expor suas concepções, sua forma de trabalho, para buscar o diálogo com os demais profissionais, enfim, como a professora enfatizou: “dizer a que nós viemos”. Na medida em que se consegue dizer o que se pretende qual o objetivo da Educação Física, qual a compreensão que se tem dela na Educação Infantil, os demais profissionais vão também se tornando parceiros.

Além disso, consideramos que a Educação Física deva também estar contemplada no projeto político pedagógico de cada unidade. Ao serem questionadas sobre a integração da Educação Física ao projeto político pedagógico da unidade, a grande maioria das professoras (69%) considerou que ela acontece, 22% que acontece em parte, ou seja, não se efetiva completamente e 3% consideraram que ela não acontece (Gráfico 22).

⁹⁰ Necessário reafirmar também que na RMEF, essa hora atividade contempla as professoras e auxiliares de ensino, mas não contempla as auxiliares de sala, que também estão sempre presentes, compartilhando as ações nos momentos da Educação Física.

Gráfico 22: Integração ao PPP da unidade



Fonte: da Autora

Apesar de, a maioria das professoras considerarem que a Educação Física está integrada ao projeto político pedagógico, essa integração não pode ficar restrita somente no sentido de ter um texto escrito sobre ela no documento, mas também participar efetivamente das discussões, da elaboração do documento e da efetivação do mesmo. A esse respeito, Sayão (2001) já considerava a importância da Educação Física estar contemplada no projeto político pedagógico de cada unidade,

O PPP é o elemento definidor das propostas pedagógicas e dos pressupostos teórico-metodológicos que estão implicados no trabalho do/a professor/a. Nesta perspectiva, cada projeto político pedagógico de creche ou NEI precisa contemplar, entre outras questões: Qual o papel da educação física naquela unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na educação física? Qual o papel do professor de educação física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/as diferentes profissionais? A regularidade e a periodicidade da educação física derivam do projeto da unidade e não, da intenção

individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa de carga horária (SAYÃO, 2001 p. 3).

A partir das observações de Sayão (2001) é possível reforçar que a importância das ações da Educação Física na unidade, nos grupos de bebês, na interação com os demais profissionais, não sejam ações isoladas que dependam da boa vontade de cada um, mas que sejam ações coletivas, garantidas no projeto político pedagógico e efetivadas no dia a dia das unidades. Nesse sentido, a observação da professora no questionário 25, ajuda a evidenciar isso:

A integração ao PPP da unidade acontece na medida em que minha prática se estabelece a partir dos princípios que orientam o trabalho para a formação das crianças colocadas no PPP (Questionário 25).

Ou seja, o projeto político pedagógico de cada unidade deve contemplar a possibilidade de articulação entre as áreas, de articulação entre os saberes e construir estratégias comunicativas para que as relações de troca entre os profissionais sejam valorizadas e reconhecidas como importantes para a condução das ações junto às crianças. O projeto político pedagógico assume, assim, também sua função política, na medida em que reconhece não só as diferenças entre as crianças, mas também entre os profissionais (KRAMER, 2003). Para a autora, um dos caminhos possíveis para o trabalho coletivo é reconhecer suas limitações, ouvir as pessoas, conhecer suas histórias, recuperar suas histórias, para que se possa, como as crianças, fazer de novo, começar e recomençar sempre que se achar necessário.

Nesta perspectiva, Rocha (2011) também auxilia a pensar na possibilidade de relações menos verticalizadas e mais compartilhadas nas instituições de Educação Infantil, de adultos para com as crianças e de adultos entre eles:

Sem supor que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes, compreendemos, contudo, que não há saber nem ignorância. Nesse sentido, entre os saberes e as ignorâncias, de que todos somos portadores, e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto tão digno de ser levado em conta como eu),

acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que se tem do conhecimento do outro. Nesse diálogo, poderá haver complementaridades e contradições. O que cada saber contribui para tal diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância (ROCHA, 2011, p. 382).

Podemos evidenciar, nas análises dessa categoria, que a docência compartilhada não é algo que acontece linearmente, mas é permeada por diferentes aspectos que precisam ser considerados, valorizados e superados. No entanto, nos sentimos provocados a pensar em outro aspecto, na relação entre os profissionais nas instituições de Educação Infantil. O estar em relação com o outro, em compartilhamento com o outro, exige o exercício de alteridade, exige compreensão das concepções que norteiam a prática pedagógica de cada um, exige tempo de convivência, tempo de experiência e tempos e espaços para planejamento coletivo. Mas exige também momentos e ações no sentido de valorizar e enriquecer essa aproximação entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 1992), na medida em que, como adultos, trabalhando com crianças tão pequenas, que se expressam e nos provocam de diferentes formas, qual o tempo que nos damos para construir vínculos, também profissionais, mas que nos permitem estar mais próximos?

Nesse sentido, as professoras e professores que atuam na Educação Infantil, precisam mais do que estudar e planejar juntos, precisam brincar juntos, conviver, estabelecer uma relação de confiança, afeto e respeito profissional. Qual o tempo e ações que se tem dedicado a isso? É possível pensar em uma forma de enriquecer a docência compartilhada provocando outros sentidos, outras formas de comunicação, outras maneiras de se aproximar, ser e estar com esse *outro*? E assim, como observa Loponte (2009)⁹¹ trazer mais cor, mais polifonia de vozes, mais invenção e participação, mais horizontalidade e verdade nas relações. Porque o cotidiano das instituições de Educação

⁹¹ Loponte (2009) no artigo “Amizade: o doce sabor dos outros na docência”, narra a experiência de um grupo de formação de professoras de artes que descobriram juntas um caminho para trocas, encontros, criação de laços. A amizade tratada pela autora vai além dos laços estabelecidos nas relações pessoais, mas vista como uma forma de reinvenção de si mesma e assim de construção de espaços políticos e éticos na docência.

Infantil é rico, dinâmico, mas ele também pode ser difícil e cheio de entraves que mexem com as pessoas e dificultam as relações. Assumir isso, assumir que relações profissionais também são difíceis e precisam ser alimentadas, é assumir que talvez precisemos de algo mais nessa busca por ações compartilhadas.

5.3 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS

*Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que resiste ao limiar. Que desaba sobre si.
 Músculos e ossos. Poros e narinas. Olhos e
 joelhos [...]
 Suas torres de vigia
 Que corpo é esse?
 Que pulsa, escuta
 Expulsa, abraça
 Comporta, contém!
 O corpo ocupa. O corpo não é culpa
 O corpo, a culpa, o espaço
 Que corpo é esse?
 Que protege, reage
 Que é origem e passagem
 Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que se esgota. E não se resgata.
 Aqui! Por enquanto...
 É tudo ainda!
 (Teatro Mágico)*

Nas categorias anteriores, procuramos refletir sobre as dimensões da ação pedagógica da Educação Física com os bebês e a docência compartilhada entre as professoras de Educação Física e os demais profissionais que trabalham com esse grupo de crianças. Foram trazidos os contornos da Educação Física indicados pelas professoras como importantes na organização e consolidação dessa prática pedagógica. Nesse momento, voltamos nossas análises e atenção com mais profundidade para a especificidade da Educação Física. Mesmo considerando que essa especificidade é indissociável de todos os elementos abordados anteriormente, procuramos tentar compreender aqui, a partir das indicações das professoras, o que as orienta na atuação com os bebês a partir da especificidade da Educação Física.

Partindo da análise dos questionários, dos registros de um dos momentos da Educação Física, e do diálogo estabelecido com e entre as

professoras durante o Grupo Focal, essa especificidade se apresentou através das diferentes experiências/atividades/conteúdos que as professoras indicaram considerar em sua prática pedagógica com os bebês. Mas também através da compreensão que as mesmas expressaram ter dessa prática, materializada em objetivos que buscam alcançar ou nas concepções de corpo, movimento, infância etc., que possuem.

A definição da especificidade da Educação Física é uma discussão antiga, que vem acompanhando a área também no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil ela ganha novos contornos que envolvem a própria especificidade da Educação Infantil, que também ainda vem se tentando construir, mas que, a partir do documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010), busca-se reafirmar como:

Primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, em um espaço que considera a criança a partir de suas múltiplas dimensões, se insere também a preocupação de que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil não poderiam se apresentar compartimentadas através de profissionais com diferentes “especializações profissionais” (SAYÃO, 2002). No entanto, a própria autora considera que o problema principal não está no fato de profissionais de áreas distintas atuarem na Educação Infantil, mas sim nas concepções de trabalho de cada um.

Porém, mesmo em uma perspectiva de trabalho integrado, com organizações no qual os projetos coletivos de trabalho são privilegiados, é preciso refletir também sobre como a Educação Física pode, de fato, contribuir na educação e cuidado dos bebês, com intencionalidade, com um projeto sério e comprometido.

A Educação Física possui hoje uma produção bastante significativa sobre possibilidades que auxiliam na definição de sua especificidade na Educação Infantil, como se evidenciou através do

levantamento da produção sobre a área. Nas RMEF essa especificidade também é expressa nos documentos de formação da área de Educação Física. O documento mais recente, “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC” (COLETIVOS DE PROFESSORES e GEIEFEI, no Prelo) traz essa especificidade trabalhada a partir dos eixos brincadeira, interação e linguagem, dialogando com a especificidade da Educação Infantil e com os Núcleos de Ação Pedagógica⁹².

O documento traz também relatos de experiências que expressam parte da pluralidade de práticas desenvolvidas na RMEF. A partir desse documento é possível perceber que a Educação Física tem conseguido se consolidar como uma prática pedagógica materializada em conhecimentos que são próprios da Educação Física, e em interface com as demais áreas. Mas, mesmo considerando que os relatos se referem à Educação Física inserida na Educação Infantil de maneira geral, os bebês aparecem em poucos momentos e inseridos em atividades que contemplam todos os grupos, indicando novamente a necessidade de tentar compreender a especificidade da Educação Física a partir das práticas realizadas com os bebês.

Nesse sentido, vale ressaltar novamente que ao utilizarmos o termo “especificidade”, não estamos desvinculando a Educação Física dos demais contextos da Educação Infantil, tampouco se pretende definir aqui qual é essa especificidade, a partir do levantamento de possíveis conteúdos. Mas buscar sim, a partir do diálogo com as orientações de trabalho das professoras, refletir sobre algumas possibilidades que aproximem a Educação Física dos bebês, articulando a todas as formas de expressão e dimensões que os constituem, “[...] a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário... as suas cem linguagens” (ROCHA, 1999, p.61).

Antes, porém de nos atermos à especificidade da Educação Física a partir das orientações expressas pelas professoras participantes da pesquisa, traremos algumas breves considerações sobre o corpo e como ele vem sendo também compreendido a partir dos estudos sobre bebês.

⁹² Os NAPS (Núcleos de Ação Pedagógica) expressos do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (2012) compreendem as linguagens gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; as relações sociais e culturais e as relações com a natureza.

5.3.1 O corpo, o movimento e os bebês

Ao nos referirmos ao corpo, é preciso inicialmente considerar que ele tem se caracterizado por enfoques multidisciplinares, se tornando objeto de reflexão de diferentes áreas nas Ciências Sociais, como a Sociologia, Pedagogia, História, Antropologia e Psicologia. Silva (2012) enfatiza que os estudos sobre o corpo acabam se somando aos estudos das crianças e que, pela sua complexidade, assim como das crianças e da infância, torna-se necessário estudá-lo com enfoques em diferentes campos de conhecimento.

Nesse sentido, as epistemologias sobre os horizontes teóricos do corpo visam primordialmente compreender o seu significado filosófico, social, cultural, biológico, econômico, político, histórico, frente aos seus múltiplos modelos de condutas e expressão do corpo em movimento, tais como gestos, hábitos, ritos, enfim, práticas corporais (SILVA, 2012, p. 218).

Sobre a preocupação de diferentes áreas voltarem seus estudos para o corpo, Bracht (1999) observa que as razões são múltiplas e complexas, mas que estão associadas a um novo *status social* que a cultura ocidental vem conferindo ao corpo. A análise do corpo de forma interdisciplinar vai muito além dos aspectos biológicos e vem adquirindo um valor que precisa ser constantemente repensado em sua forma de ser visto e tratado. Assim, o autor destaca a importância de se buscar a compreensão do principal objeto da Educação Física não somente como algo biológico, mecânico ou na sua dimensão psicológica, mas também como fenômeno histórico cultural.

Do ponto de vista da abordagem biológica, o corpo é visto como natureza, os gestos, os sentidos e as sensações seriam dependentes de mecanismos biológicos universais e inatos e, dessa forma, a cultura torna-se um simples artefato do biológico. Ou ainda de acordo com Le Breton (2007, p.64): “Ela afasta a preocupação de observar o homem real que vive em dada sociedade num dado momento; de fato, prefere o estudo dos mecanismos neurológicos dos comportamentos ao estudo das relações do homem com o mundo”.

Porém, as ações corporais dos seres humanos obedecem também uma simbologia social e cultural, não sendo apenas artefatos da organização biológica e instintiva. Le Breton (2009) também se refere

ao corpo, para além do físico, abordando os gestos, as emoções, os sentimentos e a forma como essas expressões do corpo se distinguem, com simbologias e significados característicos em diferentes culturas, épocas e grupos sociais.

Os gestos que sustentam a relação com o mundo e que colorem a presença, não provêm nem de uma pura e simples fisiologia, nem unicamente da psicologia: ambas se incrustam a um simbolismo corporal que lhes conferem sentido, nutrindo-se ainda, da cultura afetiva que o sujeito vive a sua maneira (LE BRETON, 2009. p. 9).

Ainda para o autor, a criança, ao nascer, não importa o lugar ou a época ou condições sociais, se encontra predisposta a interiorizar e reproduzir os traços físicos que caracterizam o ser humano e é com a imersão no campo simbólico, na relação com os outros, que encontra condições de garantir seu desenvolvimento. O processo de socialização de experiências corporais acontece durante toda a vida do indivíduo conforme a condições sociais e culturais em que ele está inserido, mas é no período da infância e da adolescência que se inscrevem os momentos mais significativos dessa apreensão (LE BRETON, 2007).

Nesse sentido, o corpo, ou os movimentos que emanam desse corpo, são construídos no ser humano a partir de sua interação com os contextos sociais e culturais. Mas o próprio Le Breton (2007) também afirma que a sociologia não pode se referir ao corpo sem antes questionar: que corpo é esse? Não pode tomar um termo para análise, sem antes tentar compreender os imaginários sociais que dão nome a esse corpo e da mesma forma agem sobre ele.

O corpo parece explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural (LE BRETON, 2007, p 26).

Para Mauss (1974), o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem, o primeiro e natural objeto técnico. Ao apresentar as noções de técnicas corporais, as compreende como adquiridas através do treinamento e com diversas formas de transmissão desde cultural até educacional. O autor também demonstrou como o modo comportamental humano é influenciável, não só biologicamente, mas também através da idade e das tradições que nós vivemos, ou seja, somos frutos do treinamento em nossa sociedade, dos valores que são transmitidos de gerações em gerações.

A antropologia também tem questionado a forma como se procura considerar o corpo a partir de um viés biológico, sem observar as diferentes formas como ele se apresenta em cada cultura. Na citação abaixo, Gottlieb (2009) traz exemplos de como os bebês se comportam corporalmente de forma diferente de acordo com a cultura em que estão inseridos, ao contrário do que é preconizado por muitos psicólogos ao afirmarem que o desenvolvimento motor seria invariável em bebês saudáveis:

Ao prestar atenção em como os *Baganda* adultos, de Uganda, fazem os seus bebês de um a três meses de idade sentarem nos seus colos, e apoiarem os de três a quatro meses no chão a fim de treiná-los a sentar-se independentemente e sorrir, Kilbride e Kilbride (1975) demonstraram que os bebês *Baganda* saudáveis conseguem se sentar sozinhos, em geral, aos quatro meses de idade, bem mais cedo do que os bebês europeus e americanos oriundos de famílias de classe média usualmente conseguem fazê-lo. A razão é eminentemente cultural: sentar-se e sorrir permite ao bebê se comunicar com quem está à sua volta, uma vantagem valiosa no reino insistentemente face-a-face dos *Baganda*. Retomar essa área do desenvolvimento motor, que em grande parte abandonamos para os psicólogos do desenvolvimento como sendo biologicamente determinada, pode trazer surpresas que interessam a ambas as disciplinas, mostrando que esse aspecto do desenvolvimento vem sendo *sobredeterminado* por uma variedade de forças (GOTTLIEB, 2009 p. 324, grifos no original).

Concordamos com as proposições da Sociologia proposta por Le Breton (2007, 2009) e Mauss (1974), bem como, com as observações de Gottlieb (2009) em relação às críticas às posturas que procuram dar enfoque estritamente biológico ao corpo, sem considerar os aspectos sociais e culturais. Porém, precisamos estar atentos para que isso não se configure em um reducionismo na visão do corpo, pois a compreensão dos aspectos de desenvolvimento e maturação biológica também não pode ser negligenciada.

[...] é necessário discutir as visões reducionistas de corpo natural ou biológico, por um lado, e de corpo histórico, social e cultural, por outro, pois os avanços alcançados a partir das reflexões históricas, sociais e culturais da dimensão corporal das crianças põem em risco o reducionismo em outro extremo, ou seja, descartando definitivamente as indagações e os conhecimentos referentes à dimensão biológica do corpo das crianças. Afinal, cabe a pergunta: como articular os conhecimentos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais sobre o corpo sem dicotomizar ou privilegiar alguma dimensão humana? (BUSS-SIMÃO, 2007, p.164-165).

Em vista disso, torna-se necessário romper com a forma como tradicionalmente se tentou compreender o corpo como separado nas dimensões entre natureza e cultura, mas partir de uma abordagem mais híbrida, que considera que o ser humano biológico se constitui a partir da cultura em que está inserido, e esta cultura também poderá interferir na composição do corpo biológico. Ou seja: “Ao ser inserido no mundo da cultura [...] os signos e valores sociais passam a organizar as funções típicas do organismo humano, dando-lhe formas de se alimentar, de se comunicar, de sentir e experimentar os acontecimentos” (BARBOSA, 2010, p. 9).

Dessa forma, quando nos referimos ao corpo das crianças na Educação Infantil e mais especificamente no corpo dos bebês, precisamos também nos questionar que corpo é esse que nos é apresentado pelas crianças? De que forma os aspectos sociais, culturais e biológicos se apresentam nesse corpo? Nessa tentativa de nos aproximar dos estudos do corpo dos bebês, trazemos algumas

considerações a partir das pesquisas mais recentes, que procuram trazer o corpo como elemento central na compreensão dos bebês.

Coutinho (2010) observa que a expressividade corporal se diferencia das crianças para os adultos, já que as primeiras têm o corpo como lugar central em suas ações. E através da construção de diálogos que expressam significados para seus participantes, o corpo poderia também ser considerado como linguagem. Nesse caminho sobre considerar ou não o corpo como linguagem, Coutinho (2010) traz também outros autores, como Gil (1997), que não desconsidera o corpo como linguagem, mas o situa como uma linguagem específica e Le Breton (2009), que diz que o corpo não pode ser considerado linguagem. Este último autor argumenta que a língua e o simbolismo cultural são indissociáveis durante a interação e, assim, formam dois sistemas de sinais que concorrem simultaneamente para a transmissão de sentido: “O corpo não é linguagem, ressalvada a aposta na confusão corrente entre linguagem e sistema simbólico. Embora a linguagem seja de fato um sistema simbólico, o mesmo não ocorre com os movimentos corporais” (LE BRETON, 2009, p. 46).

Consideramos, porém, que a análise de Le Breton sobre o corpo e a linguagem se refere mais a gestualidade corporal inscrita no corpo dos adultos, através de expressões, gestos ou em concomitância com a linguagem falada. Os estudos mais recentes (GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2010; SCHMITT, 2014) que procuram estudar os bebês a partir da sua observação, trazem elementos que ajudam a compreender que, como crianças pequenas, que ainda não se apropriaram da forma de comunicação utilizada pelas que já possuem domínio da fala, os bebês se utilizam das expressões corporais como principal forma de comunicação.

Schmitt (2014), em sua pesquisa também observa o corpo como linguagem, como forma de comunicação de uma ação que é intencionalmente direcionada entre os pares, entre a criança e o adulto ou entre as próprias crianças, que através dos seus corpos vão descobrindo formas de comunicação entre si, “[...] pela convocação do olhar, do sorriso que responde ou chama, dos gestos que vão expressando e comunicando acordos, desacordos, apoio, oposição” (SCHMITT, 2014, p. 219).

A autora observa a dimensão corporal dos bebês a partir do corpo físico/emocional em cruzamento com natureza/cultura, pois ao analisar as relações sociais dos bebês na creche, identifica uma “configuração heterogênea de relações simultâneas” (SCHMITT, 2014, p. 220) onde as ações não acontecem ao mesmo tempo para todos os bebês, e se dão na

presença física/emocional atravessada por aspectos sócio/culturais que são significadas e respondidas diferentemente por cada bebê.

Nesse sentido, a experimentação das crianças por meio do corpo, mostra que as crianças estão o tempo todo buscando se apropriar e elaborar sua movimentação corporal de forma ativa, mesmo que nas instituições de Educação Infantil ou na própria família se procure padronizar essas manifestações e homogeneizar as ações (COUTINHO, 2010). Esse aspecto também foi observado por Guimarães (2008, p. 135),

A rotina dos bebês na creche delimita os gestos e movimentos, estabelecendo um quadro através do qual os corpos se tornam inteligíveis. A organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (especialmente comer e dormir) modelam e dirigem o corpo. Ao mesmo tempo, percebemos alterações e desvios, especialmente quando focalizamos as crianças e suas trajetórias dentro do tempo planejado pelos adultos.

A intenção expressa por Guimarães (2008) na observação dos bebês em sua pesquisa, é evidenciar técnicas, disciplinas e formas de exercício de poder que incidem sobre os bebês, e, assim, torná-los sujeitos conformados na cultura. Por outro lado, a autora identificou também momentos em que os bebês, na relação entre si e com os adultos, evidenciam outras formas de produzir linguagem, outros modos de se relacionar.

As autoras supracitadas consideram que, mesmo imersas em um contexto no qual seus corpos são constantemente convidados a se adaptar às normas e padrões vigentes, as crianças demonstram indícios de serem também atores desse processo. Assim, as ações corporais são construídas com elementos que a criança recebe em seu convívio com os adultos e com outras crianças, mas também são reelaboradas por ela. Essa compreensão de que as crianças são atores sociais plenos, requer o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica, de suas representações enquanto culturas infantis.

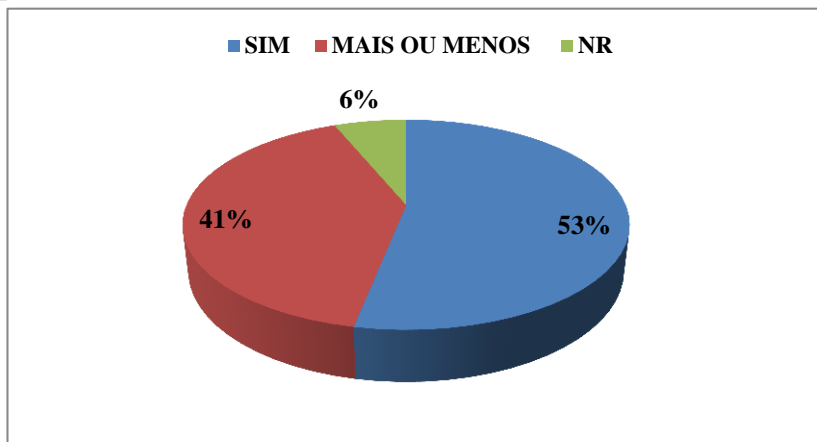
Porém, Sarmento e Pinto (1997) enfatizam que estas culturas, mesmo consolidadas nos mundos de vidas das crianças não são construídas a partir de um universo simbólico exclusivo da infância e por isso também a necessidade de buscar a compreensão da forma como

as ações e elementos da cultura adulta se inserem no universo específico da criança. Ou seja: “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7). Assim, o reconhecimento de que as crianças são capazes de produzir cultura implica reconhecer que a produção dessa cultura tem um caráter social e dessa forma é influenciado também pelo mundo dos adultos, pelas produções desses adultos destinadas às crianças, via brinquedos, mídia, jogos, programação da televisão, e nos conteúdos/linguagens inseridos a partir da prática pedagógica nas instituições de educação.

5.3.2 A especificidade da Educação Física com bebês na RMEF: o que indicam as professoras

A partir das considerações realizadas anteriormente, buscamos refletir sobre a especificidade da Educação Física com os bebês com esse olhar, atento para as múltiplas dimensões de se conceber o corpo e o movimento. Para iniciar essa discussão, vejamos primeiramente como as professoras se manifestaram ao serem questionadas sobre terem ou não clareza dos objetivos pedagógicos com os bebês. Nas respostas ao questionário, 53% das professoras consideraram que *Sim*, 41% assinalaram a opção *Mais ou Menos*, 6% não responderam à questão e nenhuma professora assinalou a opção *Não* (Gráfico 23).

Gráfico 23: Tem clareza dos objetivos pedagógicos da Educação Física para os bebês?



Fonte: da Autora

A partir dessa prevalência de respostas que indicaram que as professoras possuem clareza de seus objetivos com os bebês, solicitamos que as mesmas destacassem algumas orientações que consideram importantes na atuação da Educação Física junto aos bebês. Nesse aspecto, as respostas se mesclaram entre objetivos, intenções, atividades, conteúdos ou metodologias. Da mesma forma, no registro de um dos momentos da Educação Física com os bebês e no exercício de compreensão dos diálogos estabelecidos com e entre as professoras, durante o Grupo Focal foi possível observar e tencionar algumas dessas orientações.

Nesse sentido, após um processo longo e cuidadoso de análise das respostas, dos registros e dos diálogos, fizemos um exercício de organizar os objetivos, intenções, atividades, conteúdos ou metodologias expressas pelas professoras, por proximidades de temas, elencando o que chamaremos aqui de “núcleos de orientação do trabalho”. A partir disso, destacaram-se três núcleos: Orientações relacionadas a conhecimentos sobre o corpo: desenvolvimento de funções motoras e desafios corporais; orientações relacionadas ao corpo como movimento expressivo, com enfoque nas linguagens sonoro/musicais/culturais e o contato corporal, com espaços e objetos; e orientações relacionadas à socialização, interação e afetividade.

Torna-se necessário observar que, os relatos das professoras que levaram a essa sistematização, nem sempre se apresentaram centrados em um único núcleo, pois em alguns casos, foram indicadas orientações que se mesclam em dois ou mais desses núcleos. Mesmo conscientes de que pedagogicamente eles nem sempre são trabalhados em separado, assim como as crianças ao se movimentar, se expressar, mobilizam diferentes dimensões expressas em todos os núcleos, para a referida pesquisa consideramos importante que eles pudessem ser inicialmente analisados separadamente, principalmente porque refletem diferentes concepções de corpo, de criança, de Educação Física, que precisam de um enfoque mais individualizado para que sejam mais bem compreendidas.

Nas respostas é possível evidenciar o caráter de “conteúdo” em alguns momentos, de modo que, procuramos significar esse conteúdo, cruzando também com as possibilidades da Educação Física na Educação Infantil expressas por Sayão (2002), e evidenciadas também do documento de “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil na RMEF” (COLETIVO DE PROFESSORES e GEIEFEI, no Prelo), ao elencar brincadeira, interação e linguagem como eixos que perpassam as práticas da Educação Física na Educação Infantil, assim como com os Núcleos de Ação Pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2012).

A partir dessa organização/sistematização foi possível então refletirmos sobre cada um dos núcleos que mobilizam as professoras na atuação da Educação Física com os bebês.

5.3.2.1 Orientações relacionadas a conhecimentos sobre o corpo: desenvolvimento de funções motoras e desafios corporais

Este primeiro núcleo apareceu com mais frequência nas respostas das professoras e trouxe orientações que privilegiam os aspectos motores das crianças, que buscam possibilitar experiências que auxiliem os bebês na execução de tarefas motoras básicas, como caminhar, engatinhar, adquirir controle corporal, conhecer o próprio corpo, assim como possibilitar novas experiências, desafios diversos para ampliar as possibilidades de movimento.

Oportunizar experiências motoras que estimulem o desenvolvimento dos bebês; Oferecer desafios corporais que promovam o envolvimento dos bebês na realização das tarefas; Contribuir para

o desenvolvimento global dos bebês, dentro de suas capacidades através da estimulação (Questionário 28).

Estimular o controle dos movimentos de manipulação, estabilização e de locomoção por meio de brincadeiras [...] (Questionário 8).

Ter contato com múltiplas experiências motoras; Adquirir controle corporal. (Questionário 29).

Proporcionar aos bebês experiências motoras novas; ampliar as já existentes; acompanhar o desenvolvimento físico dentro da “normalidade” da faixa etária; apresentar a eles o mundo do movimento (Questionário 2).

[...] É nesta primeira infância que as crianças começam a dominar as principais tarefas motoras, o sentar, rolar, engatinhar, segurar objetos e caminhar, entre outros. E é gostoso fazer essa estimulação e perceber o desenvolvimento do bebê (Questionário 20).

A partir dessas orientações das professoras, algumas considerações se tornam necessárias. Em primeiro lugar, algumas das respostas parecem muito próximas ao desenvolvimento de “habilidades” ou capacidades físicas dos bebês. Nota-se, por exemplo, o uso recorrente das palavras “*estimular*”, “*adquirir controle corporal*”, “*desenvolvimento físico dentro da normalidade*”, palavras essas que são constantemente utilizadas por algumas concepções de Educação Física e se baseiam na tentativa de propor atividades com vistas a desenvolver nas crianças melhor coordenação motora.

Percebe-se aqui uma influência, tanto da psicomotricidade como do desenvolvimento motor. A psicomotricidade, arraigada à psicologia do desenvolvimento tem, entre suas principais características, a crença de que as crianças que possuíam melhor controle corporal teriam mais facilidade para a execução de outras tarefas básicas, inclusive as cognitivas. Outra característica é o fato de se basear em testes e modelos de atividades que concebem as crianças de modo universal, como se todas as crianças pudessem se desenvolver da mesma forma e com

determinada quantidade de estímulos, como também observa Sayão (2002):

Pautada num modelo de criança universal, a psicomotricidade desconhece as diferenças de gênero, etnia e classe social, entre outras, trazendo desde sua gênese, uma ideia de movimento como suporte das aprendizagens de “cunho cognitivo” Ou seja, a Psicomotricidade se constitui na escola e na Educação Infantil como um suporte para as aprendizagens cognitivas. O movimento neste caso serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos de conhecimento (SAYÃO, 2002, p.55).

O desenvolvimento motor não se difere muito das proposições da psicomotricidade na medida em que também compreende a criança como capaz de se desenvolver em um processo biologicamente determinado, e que o desenvolvimento de habilidades básicas na infância, como locomoção, equilíbrio e manipulação, seriam pré-requisitos para a aquisição de habilidades mais complexas no futuro (BUSS-SIMÃO, 2007).

Oliveira (2005) discute as abordagens da Educação Física para a Educação Infantil que tomam como referência os conhecimentos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor. Para a autora, elas promovem, de maneira geral, uma abordagem na qual as práticas corporais assumem um papel instrumental, compensatório, e revelam uma concepção abstrata de infância, por serem abordagens que desconsideram o contexto histórico no qual as crianças se constituem. No documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em Florianópolis/SC”, encontramos a seguinte observação em relação à psicomotricidade, o desenvolvimento motor e também a recreação: “[...] percebemos uma perspectiva dualista de homem em todas, dividindo-o em corpo (aspecto motor) e mente (aspecto cognitivo), colocando sempre o “físico” a serviço do “psíquico” (O GRUPO, 1996, p.11, grifos no original)”.

Dessa forma, tanto a psicomotricidade quanto o desenvolvimento motor acabam ganhando um caráter instrumental, pois os estímulos motores estariam a serviço da realização de outras funções, sempre possibilitando atividades que, em longo prazo, e com a quantidade certa de estímulos, resolveriam os problemas cognitivos e motores das

crianças. Assim, por exemplo, ações que visem estimular o corpo dos bebês para que se desenvolvam dentro da normalidade, condiz com uma prática de preparar a criança para que cresça “normal”. Assim, indagamos: o que é “normal” dentro de um contexto tão diverso? Os padrões de desenvolvimento “normal”, preconizados pela psicologia do desenvolvimento não se aplicam em uma estrutura de educação no qual se respeite cada criança, em suas diferentes formas de ser, de alcançar e especialmente de viver as etapas, no tempo necessário para que isso aconteça.

Assim como os bebês possuem necessidades fisiológicas de sentir fome, sono, fazer xixi, em tempos diferentes, também sentam, engatinham, caminham em tempos que não são iguais para todos. E o que importa aqui não é o tempo que cada bebê vai levar para conseguir sentar, caminhar, etc., mas quais os fatores biológicos, sociais e culturais que determinam esse tempo em cada um. Historicamente as ações dos bebês foram vistas apenas como frutos de processos instintivos, porém, como observa Coutinho (2012, p. 251): “O fato é que, mesmo que ao nascer, o bebê tenha reações corpóreas que são fruto do seu instinto, ele vai progressivamente e muito cedo, tendo manifestações que são elaboradas a partir de suas experiências socioculturais”.

No entanto, apesar das críticas que fazemos em relação a essas concepções e à forma como elas aparentemente aparecem expressas nas respostas das professoras em relação ao seu trabalho com os bebês, não podemos deixar de considerar que o conhecimento psicomotor, como já observava Sayão (2002), não sendo usado para antecipar diagnósticos ou limitar as linguagens de movimento das crianças, não é de todo negativo. Mas poderia ser ressignificado como uma possibilidade de, por exemplo, propor diferentes desafios corporais para que os bebês possam ir conhecendo seu corpo, descobrindo seus limites e possibilidades, e com atividades que possam ser realizadas dentro de um contexto lúdico, de fantasia, descobertas, e sem o caráter de “exercícios” e desde que a professora possa perceber o que é próprio de cada criança, o tempo de cada uma para que os processos aconteçam.

Por outro lado, consideramos que as críticas a essas tendências tradicionais da Educação Física têm também levado muitas professoras a desconsiderarem os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento biológico do bebê. Ou seja, é possível estar em um grupo de bebês e lhes propor atividades corporais sem ter conhecimentos básicos sobre como o corpo também se manifesta biologicamente? Assim como noções básicas sobre aspectos fisiológicos que possam ser necessários em situações de primeiros socorros, diante de eventuais acidentes ou

manifestações de desconfortos físicos apresentados com frequência pelos bebês? Ou entender os processos que os levam a realizar os movimentos fundamentais nessa idade como ficar sentado, engatinhar ou aprender a andar?

Novamente trazemos a preocupação com os reducionismos, pois, se por um lado precisamos considerar os bebês como inseridos em um contexto histórico cultural, influenciando e sendo influenciado por ele, também precisamos considerar que esse bebê é também um ser biológico.

Mendes e Nóbrega (2004, *apud* BUSS-SIMÃO, 2007) ajudam a pensar na não dicotomia de uma dimensão sobre a outra.

Nosso corpo possui historicidade tanto na estrutura orgânica quanto nas interações com a cultura em que vamos convivendo, o que desmistifica a ideia de que só os estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo. Desse modo, a biologia passa a reconhecer as diversidades individuais e culturais, desautorizando, portanto, a ideia da mundialização de um corpo padrão (MENDES e NÓBREGA, 2004, p. 129 *apud* BUSS-SIMÃO, 2007, p. 75).

Dessa forma, compreender que o corpo dos bebês se desenvolve a partir de processos biológicos, sociais e culturais se torna importante para que se possa pensar em ações pedagógicas no qual os bebês são considerados em todas as suas dimensões. Não com o intuito de propor ações visando homogeneizar os padrões de crescimento e desenvolvimento, mas, sim, de compreender que eles também fazem parte de nossa constituição como humanos. Assim, as possibilidades de trabalho da Educação Física com bebês, expressas a partir do “conhecimento do corpo” poderiam, não partir do objetivo de que o bebê adquira “habilidades” físicas, mas ao contrário, conhecer seu corpo, como uma forma de explorar o mundo, de se conhecer e estabelecer relação com seus pares e descobrir suas próprias possibilidades de movimento.

Dalbosco (2006) *apud* Guimarães (2011) ajuda a pensar nesse aspecto ao elucidar que os processos educativos têm cada vez mais se voltado para um didatismo pedagógico, no qual o *acompanhar* o outro tem dado lugar ao *dirigir* o outro. Pensar em ações de cuidado e de educação para com o outro, envolve mais do que a busca por algo que os

ajude a se desenvolver: “Nessa ótica, o cuidado diz respeito a um modo prático do ser humano ser-no-mundo, envolvendo responsabilidade e um agir que não espera resultados” (GUIMARÃES, 2011, p. 41).

Finalizamos as considerações sobre esse núcleo trazendo um excerto da fala da professora Clara, pois ela ajuda a redimensionar nosso olhar para as crianças e para os movimentos que realizam, também a partir dessa perspectiva:

Quando uma criança se movimenta, o que ela nos diz? [...] Subir numa fossa baiana, mobilizar objetos, construir coisas, andar por cima de pontes, entrar em túneis, se enrolar num pano, pular num trapézio, virar uma cambalhota, isso não é um simples movimentar-se. Nessa experiência da criança, muita coisa acontece. Porque as crianças fazem cambalhota 20, 30 vezes? E a gente tem que dizer: -Chega, querido! Vai te quebrar o pescoço. Agora vamos fazer outra coisa! Tem um monte de coisas para ele fazer, mas ele vira, 1,2,3... 30 vezes cambalhota. Tarram! Tarram! [A professora faz com as mãos o movimento de virar cambalhota] O que está rolando nessa experiência? Quais sensações são mobilizadas? Então assim, eu hoje sinto assim, demais, que é um momento fundamental da experiência da infância o se movimentar e o significar essa experiência para além de quando tu crescer...isso que eu fico pensando[...]
(Professora Clara - Grupo Focal).

O exercício que a professora Clara convida a fazer é o de, por exemplo, ao propormos desafios corporais, no qual os bebês possam se pendurar, subir e descer sob pequenos objetos, escalar os brinquedos do parque, poderíamos nos perguntar inicialmente, o que os mobiliza? Nesse caso, para além de esperar que com essas atividades os bebês se desenvolvam fisicamente dentro de um padrão esperado, possamos pensar em quais sensações (de medo, euforia, prazer) esses desafios provocam e quais experiências de movimento podem fazer sentido para os bebês.

A esse respeito Kunz (2012, p. 20) auxilia na reflexão sobre a intenção colocada ao propormos ações de movimento para as crianças nos momentos da Educação Física. Para o autor: “[...] a sensibilidade, as percepções, a intuição humana desenvolve-se de forma mais aberta e

intensa quanto maior for o grau de oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades construídas para um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre”. Ainda nesse sentido, Larrosa (2002) ao refletir sobre o significado de experiência, observa que ela não pode seguir por um caminho até um objetivo previsto, ou a uma meta que já se conhece, mas sim que ela permite a abertura para o desconhecido, e o desconhecido não é possível antecipar. Assim, para além de preparar as crianças *para*, talvez possamos possibilitar experiências que as permitam *ser*.

5.3.2.2 Orientações relacionadas à Educação Física como expressão corporal

As linguagens sonoro/musicais/culturais - As professoras indicaram também elementos, no qual buscam durante a Educação Física, realizar com os bebês experiências que possibilitem o contato com diferentes linguagens como a música, a dança, as brincadeiras, permitindo ao bebê esse contato com o vasto campo de possibilidades da cultura corporal.

A utilização da expressão “cultura corporal” foi inicialmente identificada no livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, organizado a partir de um Coletivo de Autores (1991). Os autores propõem que o conteúdo da Educação Física seja organizado a partir de uma área denominada “Cultura Corporal” que abrange as diferentes manifestações (corporais) produzidas pelos seres humanos ao longo da história. Kunz (2001) faz uma crítica à forma como os autores utilizam essa expressão, pois ela poderia reforçar o dualismo corpo/mente, ao se considerar que se existe uma cultura humana considerada como corporal, existiriam outras que não são. Considera, porém, e concordamos com o autor nesse sentido, que não há atividade produzida pelo homem que não seja corporal.

Porém, a partir de Silva (2012) compreendemos a cultura corporal como o campo da cultura que abrange em seu interior as práticas expressivo-comunicativas internalizadas pela expressão corporal, ou ainda,

A cultura corporal pode ser compreendida como objeto de estudo que abarca o acervo de forma de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, constituindo-se em um vasto campo de expressões corporais e de

significativas formas de movimento humano, exteriorizadas pela expressão corporal (SILVA, 2012, p. 222).

Nesse sentido, o termo “cultura corporal” utilizado para refletir sobre esse núcleo, busca apresentar as manifestações dessa cultura, expressa⁹³ através de diferentes linguagens como os gestos, a dança, a música, as brincadeiras, o faz de conta, a interação do corpo com os objetos, com o espaço, manifestada através do movimento sensível e criativo e que se contrapõe ao movimento na perspectiva apenas mecânica (WALLON, 1968, *apud* SILVA, 2012).

Wallon (1968) atribui diversas significações ao ato motor. Seus estudos dão ênfase na “motricidade expressiva” ou “expressão corporal” e considera que o movimento possui um papel fundamental na afetividade, assim como também na cognição. Para o autor é afetiva também a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil. Por isso, até o primeiro ano, antes de agir sobre o mundo físico ou o espaço, o movimento atua sobre o meio humano. Buss-Simão (2007) observa que, na perspectiva walloniana, os movimentos que as crianças realizam através de seus corpos podem também ser compreendidos como uma forma de estabelecer comunicação, de expressão de sentimentos e também de interagir com o contexto social e cultural.

As orientações que as professoras pesquisadas nos indicaram para o trabalho da Educação Física com os bebês, que nos levaram a esse núcleo, fazem referência principalmente à expressão corporal manifestada através das linguagens sonoro/musical/cultural, e talvez possamos acrescentar também teatral ao se referirem à imaginação e ao faz de conta.

[...] Contato com a sonorização, diferentes sons/musicalidade, imaginação, atividades de faz de conta (Questionário 3).

Atividades visuais, com sons e muita movimentação corporal (Questionário 14).

⁹³ O termo expressar é visto aqui não apenas como uma forma de “colocar para fora”, mas a partir de Merleau-Ponty expressar é também tomar consciência, capaz de criar sentidos e significações, pois o sujeito “[...] não expressa somente para os outros, expressa para saber ele mesmo o que visa” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 96).

Promover situações/experiências nas quais as possibilidades de movimento possam ser ampliadas, por exemplo: [...] experiências no campo do contato com instrumentos e dança com objetos (Questionário 25).

[...] Que o bebê conheça seu próprio corpo, percebendo as sensações que o corpo produz. Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais durante as brincadeiras (Questionário 8).

A partir desses registros, podemos perceber que as professoras colocam a música, as possibilidades de dança e movimentos que ela convida a fazer, também como ações presentes nos momentos da Educação Física. Pires (2006, *apud* FLORIANOPOLIS, 2012, p. 162) oferece indicações de que o corpo em movimento das crianças, inclusive as bem pequenas “é parte inseparável da produção sonora”, assim como, os objetos e instrumentos que as crianças utilizam para produzir sons também acabam se tornando prolongamentos desse mesmo corpo.

Ainda com base em Pires (2006), o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (2012), também reforça,

O reconhecimento da música como linguagem pela criança inicia-se espontaneamente, quase de forma intuitiva, por meio de contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. Essa interação ocorre de maneira intensa com os bebês por intermédio de movimentos corporais diversos, por exemplo, com as palmas, tocando e experimentando os brinquedos sonoros que enfeitam berço, com os pés que se agitam ao som de uma batucada, com caretas quando despertados por um ruído forte (FLORIANOPOLIS, 2012, p. 164).

Dessa forma, quando trazemos a música para crianças é importante pensar na compreensão que se tem a respeito do que é a música. No caso dos bebês, ela poderá ir além de músicas apresentadas a partir de aparelhos de som, DVDs etc., mas permitir que os bebês descubram, localizem e busquem a origem de novos sons, ruídos, barulhos e vozes como ouvir os sons provocados pela natureza, trazer

brinquedos diversos que produzem sons, instrumentos musicais e outros do cotidiano (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Mas e a dança? Como falar em dança para os bebês sem pensar em movimentos coreografados? De acordo com Lima (2012), as vivências em dança na Educação Infantil poderão possibilitar a abertura para a imitação, porém não com o objetivo de reprodução mecânica dos movimentos, mas sim de levar as crianças a reinventarem os movimentos por meio de diferentes possibilidades que podem realizar com seu próprio corpo, em relação a seus pares, em relação aos objetos, ao tempo e espaço. Assim, ao se apresentar uma música para os bebês, ao se apresentar instrumentos variados que provoquem ritmos diferentes, os bebês podem perceber que movimentos seus corpos desejam fazer, embalados por esses ritmos. Partir dessa perspectiva, é permitir que os bebês façam a sua própria leitura da música, pois o que importa não é quais movimentos serão realizados, mas como a música tocará cada um dos bebês e que movimentos ela convidará seus corpos a fazer, expressar e sentir.

Nesse sentido, Kunz (2012) também ressalta a importância da música na infância. Mas em uma perspectiva que leve as crianças, aos poucos, a transformar o ritmo musical em movimentos:

[...] o ouvir a música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente por meio de movimentos correspondentes, formam um importante diálogo. Um diálogo que liberta a pessoa para se expressar com espontaneidade para novas vivências e experiências consigo mesma e com os outros, colaborando, assim, decisivamente, para o processo de autoconhecimento (KUNZ, 2012, p. 38).

A professora Clara, no seu registro sobre um dos momentos da Educação Física, vai além dessas possibilidades, ao trazer a brincadeira do Boi de Mamão⁹⁴ também como uma forma de apresentar aos bebês

⁹⁴ O Boi de Mamão é uma brincadeira/folguedo típica do litoral catarinense e se caracteriza por uma dramatização que envolve o Seu Mateus como o dono do Boi e demais personagens como Cabra, Cavalinho, Ursos, Maricota, Benzedeira, Bernuça, entre outros que são incluídos ou retirados a partir de cada grupo de Boi de Mamão. A dramatização acontece ao som de músicas diversas que caracterizam cada personagem, cantadas e tocadas por instrumentos variados. Tem sua origem em brincadeiras realizadas nas ruas e

elementos da música, da dança, da dramatização, a partir de um elemento da cultura local.

Propomos um trabalho junto às crianças com o “Boi de Mamão”, temos a intenção de aproximá-las dessa manifestação da cultura catarinense, não apenas reproduzindo a forma habitual de brincar com o boi, mas também construindo e recriando com as crianças, a brincadeira do boi – um boi de crianças. O trabalho que desenvolvemos com a brincadeira do boi de mamão, aproxima as crianças de várias experiências de cantar, de dançar, de tocar instrumentos, de dramatizar, de construir personagens e outras tantas que iremos descobrir [...] (Professora Clara - Registro de um dos momentos da Educação Física).

Nesse sentido, seu trabalho com os bebês não visa um produto final, mas ela encontrou no Boi de Mamão uma forma de trazer para as crianças os elementos da cultura, e, ao mesmo tempo, permitir que as crianças descubram sua forma de brincar, dançar e se expressar na brincadeira do Boi. Quando usa a expressão “um boi de crianças”, remete para um boi inserido no grupo a partir da especificidade dessas crianças, sejam os bebês ou as crianças maiores. Da mesma forma, percebe-se em seu registro que a professora levanta algumas possibilidades de experiências que poderão ser realizadas pelos bebês, sem, no entanto deixar de observar ao enfatizar “e outras tantas que iremos descobrir”, que juntamente com as crianças novas descobertas poderão ser realizadas.

Nessa prática da professora Clara, consideramos importante trazer também outro aspecto que, não foi evidenciado na nossa pesquisa pela referida professora, mas a partir de um relato de experiência que ela realizou em um momento da formação. Seu trabalho com o Boi de Mamão envolve todos os grupos da unidade, e com os grupos maiores ela também realiza a brincadeira/teatralização do boi, de modo que os grupos menores, como os bebês, possam aos poucos também se aproximar dessa experiência. Dessa forma, o projeto não se limita a uma

em quintais de forma livre e espontânea, mas aos poucos foi também incorporado por grupos que realizam apresentações oficiais em festas e eventos, principalmente festas juninas.

atividade específica voltada para um grupo, mas ganha também uma dimensão coletiva.

O Boi de Mamão pode ser considerado hoje uma das principais manifestações folclóricas do litoral catarinense. Em Florianópolis ele também é muito difundido com diversos grupos de Boi de Mamão. Às vezes, porém, ele é abordado nas instituições de Educação Infantil apenas por meio de apresentações em situações como festas juninas, mês do folclore, entre outros, pautado na perspectiva de um produto a ser apresentado. Porém, como observa Gonçalves (2004) a brincadeira do Boi deveria permitir que o “produto” Boi de Mamão pudesse também fazer parte de um “processo” de desmistificação de uma cultura popular de entretenimento para a afirmação de uma cultura popular construtora de conhecimento. Isso significa trazer o Boi de Mamão para a Educação Infantil não apenas como um produto a ser apresentado, mas tratá-lo como um processo que nos permite vivenciá-lo em todos os seus aspectos históricos, sociais e culturais. O folgado Boi de Mamão, quando trazido para as crianças na perspectiva apresentada pela professora Clara, articula diferentes linguagens que compõem a “cultura corporal”, como a música, a dança, a exploração de objetos, o faz de conta, permitindo também que a criança conheça, vivencie as manifestações culturais da região onde vive.

O Boi de Mamão foi trazido aqui como uma possibilidade apresentada pela professora Clara, mas muitas outras manifestações culturais/corporais podem ser apresentadas e vivenciadas com os bebês, oferecendo aos mesmos a possibilidade de conhecer outras culturas, outras experiências, assistir apresentações teatrais em outros espaços ou na própria instituição. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se busca respeitar e valorizar as manifestações expressas pelos bebês, também lhes é possibilitado ampliar esse repertório.

Nesse sentido, vale uma ressalva também em relação às manifestações culturais destinadas aos bebês, pois parece que eles precisam sempre se inserir nas atividades voltadas para os maiores. Reconhecemos uma carência de atividades de arte e cultura voltadas para as crianças bem pequenas e que possam ser acessíveis às condições sociais e econômicas das famílias e das próprias instituições de Educação Infantil⁹⁵.

⁹⁵ De certa forma no campo da arte, o teatro têm se mostrado pioneiro com apresentações teatrais exclusivamente destinadas aos bebês, mas ainda inacessíveis para grande parte da população. Entre eles destacamos o Grupo

Por outro lado, a Indústria Cultural parece ter há tempos também percebido o “potencial” econômico em produzir filmes, músicas, brinquedos, etc. destinados aos bebês. Pelos apelos consumistas presentes nesses produtos, e pela qualidade desse material, precisam ser trazidos para os bebês com cuidado, para que a Educação Infantil não se torne apenas mais um espaço de reprodução de conteúdos veiculados pela Indústria Cultural (VAROTTO; SILVA, 2004).

De acordo com o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2012), o espaço-tempo da música, do movimento e da dança com os bebês deve ser o da descoberta, da revelação dos imaginários infantis, um processo de percepção e exploração do corpo em movimento, de forma a permitir que as crianças possam construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural que as rodeiam.

Assim, a dança, a música, a dramatização, os elementos da cultura, articulados às condições objetivas da vida das crianças, podem fazer parte da Educação Física nos grupos de bebês como uma forma que os permita brincar, explorar, improvisar, enfim, criar suas formas de ser e de estar no mundo.

O contato com o corpo, com o espaço e com os objetos - Observamos também nas respostas das professoras quanto aos objetivos e intencionalidades da Educação Física com os bebês, possibilidades de atividades relacionadas às explorações dos espaços e de objetos⁹⁶, com os quais os bebês pudessem ter contato com diferentes ambientes, texturas, cores e formas.

Os bebês estão em constante busca por experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, remexer, tocar, rolar, pular e nesse sentido, as professoras observam o corpo para além de suas possibilidades físicas (ou mecânicas) do movimento, mas expresso também através do toque, do olhar, dos gestos, da interação com os objetos e com o espaço, como uma forma de se comunicar, de expressar significados e emoções.

Exploração/contato com diferentes materiais para a exploração de diferentes texturas, cores e formas [...] (Questionário 3).

Sobrevento de São Paulo que realiza todos os anos o Festival Internacional de Teatro para bebês (<http://www.sobrevento.com.br/>).

⁹⁶ A expressão “objetos” utilizada nesse item, remete para brinquedos, fitas, materiais diversos, elementos da natureza, etc.

Sensibilidade, texturas, sensações, experiências de contato diferentes (Questionário 17).

Proporcionar o maior número de vivências corporais com diferentes materiais (Questionário 11).

Manusear, observar, interagir e sentir o balanço, movimento, texturas e efeito estético das fitas coloridas. [...] Explorar bolinhas texturizadas de diferentes cores e algumas sonoras (com guizos) que são guardadas em potes (Professora Bianca - Registro de um dos momentos da Educação Física).

Criar um espaço de brincadeiras em espaços diferenciados da sala de referência [...]. Organizar na caixa de areia uma piscina com bolinhas [...] Eles exploraram diferentes formas de brincar com as bolinhas, colocando em diferentes recipientes, engatinhando em busca de brincadeiras como empurrar as bolinhas (Professora Mara - Registro de um dos momentos da Educação Física).

Nessas orientações das professoras, o contato com diferentes materiais e a exploração de diferentes espaços mostra também o papel dos objetos e dos espaços como importantes elementos para a atuação da Educação Física com os bebês. As bolinhas coloridas e sonoras sugeridas pelas professoras Mara e Bianca, bem como as fitas que a professora Bianca trouxe presas em um arco, possibilitam aos bebês, através de materiais diversificados, sentir diferentes texturas, formas e cores, explorar as possibilidades de movimento que elas oferecem, se movimentar a partir dos movimentos dos objetos, mas também de estabelecer relações com seus pares.

Diante disso, chamamos a atenção para a necessidade de disponibilizar aos bebês objetos ricos e diversificados, mas ir além dos costumeiros brinquedos de plásticos presentes nas creches. Brinquedos esses que geralmente já vêm carregados de significações que lhes foram atribuídas pelos adultos. Assim, a possibilidade de permitir que os bebês descubram outras sensações, cores, aromas, texturas, passa pela variedade de objetos/materiais/elementos que se disponibiliza a eles.

Pedras, folhas, papel, tecidos, misturas (de gelatina, mingau, sagu), fitas coloridas, são exemplos que, pensados também em termos de segurança e cuidado, se tornam possibilidades para os bebês manipular, fazer descobertas, sentir, expressar e também interagir com as demais crianças. E ao se possibilitar aos bebês esse contato com objetos variados, também se torna possível que esses objetos/brinquedos/materiais, possam também se tornar passíveis de receber novos sentidos pelos bebês.

Ainda nessa perspectiva, Benjamim (1984), já enfatizava, ao se referir aos brinquedos industrializados, que eles expressam ou documentam como o adulto se coloca em relação à criança, às vezes também em uma expressão de nostalgia sentimental. Porém, a resposta das crianças a esses brinquedos se dá através do brincar, e muitas vezes elas acabam dando um sentido diferente ao brinquedo, uma mudança na sua função inicial.

No entanto, para Wallon (2007), em um primeiro momento, os objetos são mais significativos para os bebês pela oportunidade que eles oferecem em realizar movimentos do que pela própria estrutura dos mesmos. Ou seja, o interesse e a exploração do objeto em si só ocorrem mais tarde. Os bebês primeiramente tentam descobrir o que é possível realizar com o objeto, por isso os jogam no chão, atentos para vê-los desaparecer, se os objetos produzem som, ou possuem partes que se chocam, os agitam constantemente. O autor também evidencia que outra característica que parece chamar a atenção dos bebês ao objeto, é sua relação entre forma e conteúdo, e talvez por isso, a atitude constante dos bebês em introduzir objetos por todos os lugares, inclusive às vezes em seus próprios orifícios.

Nesse sentido, a forma como os bebês vão se comunicando com o mundo acontece inicialmente pelo processo de experiência que ele realiza através de seu corpo, e também na relação que estabelece com os objetos. Na interação com os objetos, os bebês vão descobrindo também possibilidades de estabelecer relações com o outro, na medida em que, como aponta Guimarães (2008), as trocas de objetos entre as crianças ou delas com os adultos também podem ser identificados como formas de comunicação.

Guimarães (2008), a partir da experiência de educadoras italianas Bondioli e Mantovani (2004), afirma que as ações sociais que as crianças realizam se integram também com as relacionadas ao mundo dos objetos.

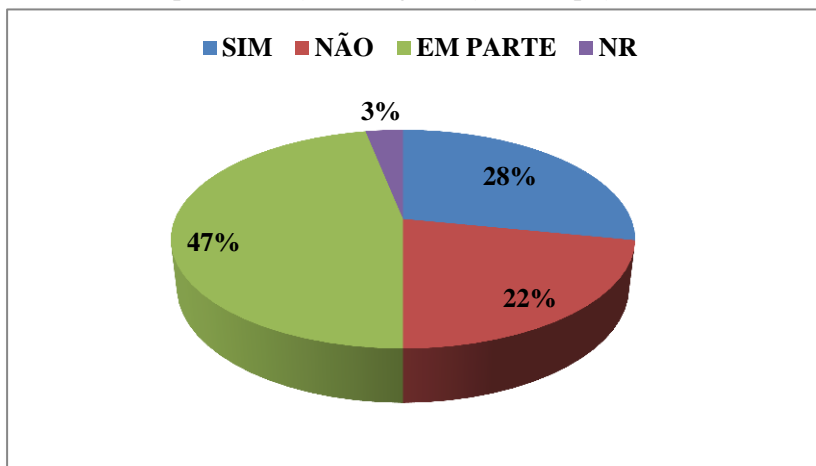
O oferecimento ou troca de objetos representa uma das primeiras formas de integração entre comportamento social e ação motora. A elaboração cognitiva que as crianças realizam no contato com os objetos não se separa da expressão da sociabilidade em relação às outras crianças que a mediação dos objetos suscita. Atividades imitativas e complementares com objetos, ou seja, repetir a ação do outro e dar/receber objetos compõem situações importantes na formação cognitiva e social das crianças (GUIMARÃES, 2008, p. 199-200).

Schmitt (2011) também observa que os objetos exercem uma função de aproximar os bebês, na medida em que a brincadeira, movimento, descoberta, que o bebê realiza com e sobre um objeto, pode se tornar um motivo para despertar o interesse e a aproximação de outras crianças.

Da mesma forma, as professoras indicaram a possibilidade de reorganizar diferentes espaços (na sala e fora dela) para que os bebês possam explorar novos ambientes que se diferem da sala de referência. Sobre os espaços, Schmitt (2011, p. 25, grifos no original) afirma: “Os espaços nunca são neutros, mesmo os mais cotidianos e habituais em nossa vida. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo “sobre” e “para” as pessoas que ali convivem”.

Questionamos as professoras sobre o fato de realizarem ou não mudanças no espaço da sala durante os momentos da Educação Física. Observamos que 28% das professoras propõem mudanças na organização do espaço, 47% indicaram que *Em parte* e 22% *Não* propõem mudanças (Gráfico 24).

Gráfico 24: Propõe mudanças na organização do espaço



Fonte: a Autora

Observamos nas respostas das professoras algumas dessas possibilidades de mudanças indicadas por elas,

Cada encontro semanal demanda uma organização diferente diretamente relacionada com a proposta do dia. Entrar e sair, subir e descer, escorregar, empurrar, girar, explorar diferentes texturas, provocar sensações. Posso colocar mesas nas salas para fazer nível ou virar de “cabeça para baixo” e fazer uma cama de gato com elásticos ou sem elásticos um carrossel, etc (Questionário 1).

Criar/modificar espaços que facilite o movimento [...] Acredito que com os bebês o espaço e a forma como ele é organizado tem papel fundamental na relação de aprendizado/conhecimento dessas crianças (Questionário 27).

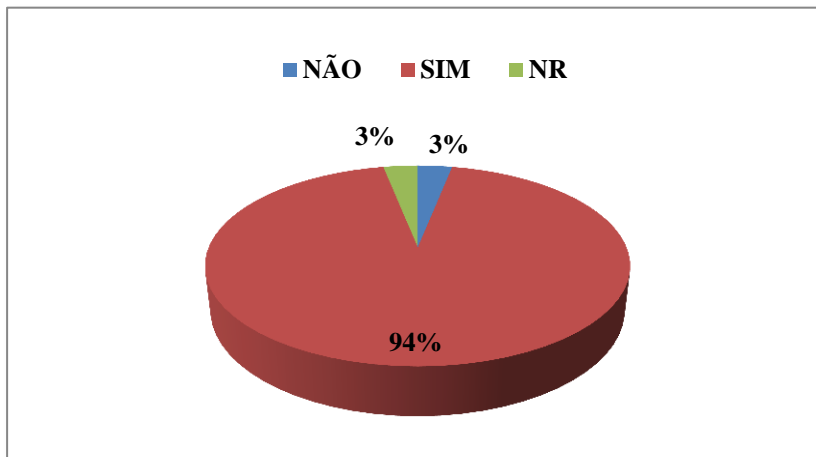
Os espaços da sala dos bebês modificados pela professora de Educação Física, como virar um berço, uma mesa, criar uma cama de gato para os bebês explorarem, criar diferentes ambientes temáticos, permitirá que os bebês descubram novas possibilidades de explorar o

espaço da sala. Nesse sentido, recorremos à experiência de Lóczy (FALK, 2011), ao enfatizar a importância do espaço também como mediador, e que ele deve ser organizado de forma a permitir que as crianças façam descobertas, proporcionando diferentes desafios. Barbosa (2010) também faz algumas considerações a respeito do espaço como possibilitador de diferentes experiências para os bebês.

Quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo. Ao organizar a sala para os bebês mais novos, é importante arranjar pequenos espaços, confortáveis, com espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos. Tal espaço é organizado para que as crianças interajam com outras crianças, brinquem com os objetos e brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências (BARBOSA, 2010, p. 8).

As professoras indicaram também a possibilidade de explorar outros espaços além da sala, durante o momento da Educação Física com os bebês. No gráfico 25, observamos que 94% das professoras utilizam outros espaços além da sala com os bebês.

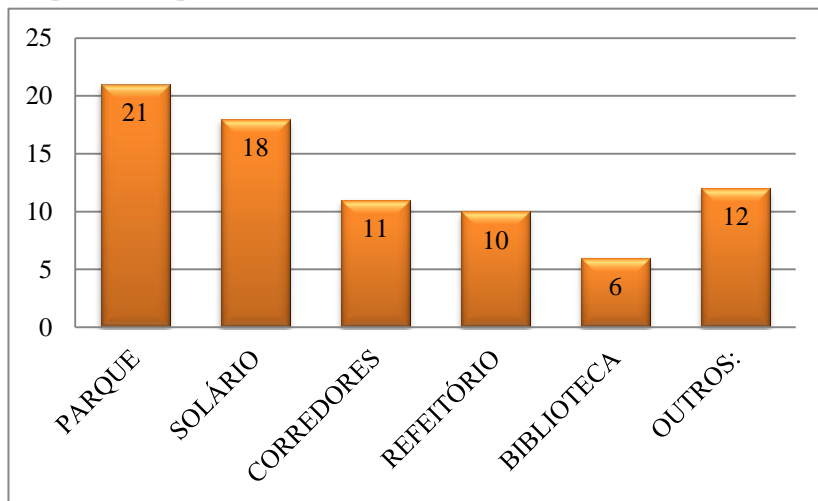
Gráfico 25: Utiliza outros espaços além da sala nos momentos da Educação Física?



Fonte: a Autora

Dessa forma, indicaram os espaços que utilizam com maior frequência além da sala de referência dos bebês. A exploração de outros espaços, além da sala, mostra o parque como o mais utilizado pelas professoras, aparecendo em 21 respostas, assim como o solário (18). Porém outros espaços também são utilizados, como os corredores, o refeitório, a biblioteca, entre outros (Gráfico 26).

Gráfico 26: Quais espaços além da sala utiliza?
(Resposta múltipla - números absolutos)



Fonte: a Autora

A exploração de diferentes espaços, além da sala, também mobiliza os bebês a se movimentarem de formas diferentes das que estão habituados, trazem novos desafios, permitem o contato com outros elementos, como areia, grama, permitem que vivenciem outras sensações como os contatos com o sol, com as árvores, explorem o espaço geralmente livre do corredor. E esse processo de circular por vários espaços da creche, também lhes permite encontrar outras pessoas, interagir com outras crianças de grupos etários diferentes dos seus.

Gobbato (2011) em pesquisa sobre a presença dos bebês em diferentes espaços da vida coletiva da creche observa que, se por um lado a presença dos bebês em outros espaços pareça, à primeira vista, “transitória”, ao estarem os bebês nesses outros espaços, fica algo além de sua presença. Ou seja: “É algo construído na/com a presença dos bebês ao estarem neles, mas que permanece quando de sua ausência” (GOBBATO, 2011, p. 189). A autora se refere às marcas que não se materializam nos objetos, equipamentos ou nos móveis, mas através das relações estabelecidas pelos bebês com os espaços coletivos, com outras crianças e adultos. E, nesse processo, as ações dos bebês também se tornam visíveis, tornando-os também sujeitos das práticas culturais e sociais que acontecem nesses espaços.

A Educação Física como um espaço de expressão corporal aparece também como uma possibilidade de contato corporal entre a professora e os bebês, e entre eles, evidenciada principalmente através de atividades como a massagem. A professora Daiana trouxe o registro de um dos momentos da Educação Física realizada no período de inserção.

O objetivo deste encontro é seguir o processo de apresentação/aproximação com a professora de Educação Física e a introdução da massagem como possibilidade de contato. [...] com as crianças e educadoras sentadas nos tapetes cantando cantigas infantis iniciamos a massagem, primeiramente nos pés, subindo progressivamente naqueles que aceitam, permanecendo o tempo que as crianças demonstrarem interesse (Professora Daiana - Registro de um dos momentos da Educação Física).

Podemos perceber no registro da professora Daiana, que ela optou pela massagem também como uma forma de aproximação da professora com os bebês, pois eles ainda estavam no período de inserção. A massagem comumente realizada com os bebês é identificada como Shantala, massagem com origem na Índia⁹⁷, no qual através de movimentos sequenciados que inclui o contato com diferentes partes do corpo, permite ações onde os bebês possam não somente relaxar, mas sentir o toque, o contato do outro com seu corpo: Aspecto também evidenciado por Sayão (2002, p. 62): “Esta experiência aproxima as crianças dos adultos e materializa movimentos que só são possíveis quando nos tocamos”.

Kunz (2012), também reflete sobre a importância da Educação Física possibilitar, nos seus encontros com as crianças, ações como essa, no qual, sentir o corpo, respirar, relaxar, possam também ser trabalhadas em uma perspectiva de autoconhecimento. Para o autor:

⁹⁷ A Shantala foi observada pelo médico francês Frédérick Leboyer, que em uma visita à Índia encontrou uma mulher paraplégica chamada Shantala que em uma via pública estava massageando seu bebê. Apesar de na Índia essa técnica não ter um nome específico, Leboyer, em homenagem à mãe que observou massageando seu bebê, a denominou de Shantala (LEBOYER, 1995).

A prática da descontração e respiração realizada de forma simultânea e consciente é algo de enorme importância, especialmente na infância, quando a criança está na fase de descoberta de si por intermédio de seu corpo. Assim, essas práticas, realizadas de forma simples, podem ter uma importância maior do que a oferta de um grande número de atividades que envolvem esportes e jogos que as crianças obviamente gostam de realizar (KUNZ, 2012, p. 34).

A massagem para bebês têm sido foco de estudo também por diferentes áreas incluindo a pediatria, a fisioterapia, a psicologia e as técnicas terapêuticas. Entre esses estudos, evidencia-se a busca em estabelecer relação entre a massagem e o benefício fisiológico para os bebês, como melhora da circulação, alívio de cólicas, acalmando o bebê e o auxiliando também a dormir melhor⁹⁸. Observam-se também estudos que buscam, através da massagem, o fortalecimento da relação afetiva entre a mãe e o bebê. Mesmo que a busca por esses benefícios, diretamente não se aplique a Educação Física com os bebês, bem como a Educação Infantil, talvez a aproximação com esses estudos, que evidenciam a importância, bem como diferentes formas de se realizar essa atividade, poderia também auxiliar as professoras a qualificar esse momento da massagem.

Mesmo em um ambiente com muitas crianças como nas salas dos bebês é possível em alguns momentos da Educação Física realizar a massagem ou então, nesse caso, pensar em possibilidades para além dos momentos da Educação Física, como iniciativas coletivas com as demais professoras ou com as mães dos bebês, onde elas também possam aprender a massagem e fazer com seus filhos. Nessa possibilidade de massagem com os bebês realizada pela professora Daiana, o corpo também precisa parar, respirar, sentir, experimentar outras sensações e, nesse caso, talvez possibilitar também que essa experiência possa ser socializada com as famílias e ser realizada para além dos momentos que os bebês permanecem na creche.

A Educação Física na perspectiva que observamos nesse núcleo, parte principalmente dessa compreensão, de garantir aos bebês o direito de usufruírem os tempos, os espaços, os elementos da cultura. E assim, se movimentando, interagindo com o espaço, com os objetos, com a

⁹⁸ Montagu (1988), Caromano e Cruz, (2006, 2005), Hoffmann (2005).

música, com seu corpo, com os signos pertencentes ao contexto cultural, os bebês possam também estabelecer relações de conquista, relações que são indissociáveis do seu corpo biológico-social-cultural.

5.3.2.3 Orientações relacionadas à socialização, interação, afetividade

As professoras também se referiram aos aspectos relacionados à socialização, à interação e à afetividade. Aparecem também como orientações na medida em que o bebê aprende a se conhecer e a reconhecer os demais (adultos e crianças), interagir com eles, bem como com a rotina da unidade. Da mesma forma, foi possível observar a importância atribuída pelas professoras às relações de afeto entre elas e os bebês e entre as próprias crianças.

[...] Socialização, convívio com os outros [...]
(Questionário 17).

Desenvolver os princípios da autonomia, cooperação e respeito, com relação a si mesmo e com os outros **(Questionário 24).**

[...] Obter um vínculo afetivo com cada criança [...]
(Questionário 4).

Se inserir no grupo para que as crianças tenham segurança emocional [...] **(Questionário 31).**

Enquanto mediava as interações nas brincadeiras, tentei desenvolver vínculos com as crianças “menos conhecidas” e que requerem atenção especial para desenvolver uma relação. A Dara, após algum choro pela sala, se acalmou quando brinquei de “formiguinha subiu no pé” fazendo cócegas nela. Como estamos nos conhecendo no período de inserção, creio ser importante estabelecer vínculos individualmente com as crianças **(Prof. Bianca - Registro de um dos momentos da Educação Física).**

Essas indicações dos professores refletem a preocupação com uma Educação Física também voltada para as possibilidades de interação, socialização e processos afetivos entre as crianças. Ao

observar que a brincadeira, a interação e a linguagem são eixos do trabalho pedagógico, Sayão (2002) ao se referir às interações, observa que os profissionais envolvidos na Educação Infantil devem planejar ações que levem a criança a:

Interagir com outras crianças do grupo, com os adultos, com crianças de outros grupos etários, com as famílias, com a comunidade circundante da creche ou NEI, o que significa considerar que aquilo que diferencia os seres humanos de outras espécies é sua infinita capacidade de produção de cultura, que se dá pelas interações. Quanto às crianças pequenas, é a interação com outros sujeitos humanos que lhes possibilita ser humanos (SAYÃO, 2002, p. 61).

Dessa forma, ao planejar ações da Educação Física nos grupos de bebês é preciso considerar essa interação. Observamos no núcleo anterior, que essa interação acontece também a partir dos objetos, das manifestações culturais, da relação que estabelecem nos diferentes espaços da creche pelo qual circulam. Torna-se necessário também, compreender como os bebês estabelecem interações sociais entre eles e com os adultos, ou como é possível possibilitar que essas interações aconteçam, desvinculando um pouco do que foi colocado, por exemplo, ao se referir também como objetivo da Educação Física “desenvolver princípios da autonomia, respeito, cooperação” (Questionário 24). Talvez, para além de desenvolver princípios, possamos pensar em ações onde as interações sejam valorizadas, respeitadas e compreendidas a partir da forma como os bebês se inserem no mundo social.

Coutinho (2012) e Schmitt (2008, 2011, 2014) a partir de suas pesquisas, oferecem alguns elementos para pensar nas interações entre os bebês.

As relações sociais que se constituem entre crianças e adultos no interior da creche, não se dão apenas pela presença física subjetiva, mas são também constituídas a partir de diferentes significações sociais e culturais. A partir das proposições de Bakhtin (2003), Schmitt (2011) observa que os bebês começam a se ver e a se perceber pelos olhos e atos do outro. Inicialmente os adultos com quem convivem, porém, com o tempo vão também construindo suas próprias significações.

Assim, os bebês não são caracterizados como aqueles que apenas recebem do outro as

significações que fomentam o universo social, ainda que seja inegável essa condição, mas também como sujeitos que respondem e se expressam ativamente nessas relações à medida que vão constituindo suas formas comunicativas (SCHMITT, 2011, p. 21).

Nesse sentido, é possível elucidar também que os bebês constroem formas de interação e significações entre seus pares desde os primeiros meses. Essas interações se dão a partir de olhares, gestos, encontros, trocas de objetos, e vão aumentando na medida em que os bebês adquirirem maior domínio sobre seu corpo, pois, a partir do momento que já conseguem se locomover, engatinhar, caminhar, as aproximações entre pares também vai aumentando e diminui a necessidade de intervenção dos adultos (SCHMITT, 2011).

Nessa perspectiva, Coutinho (2012) observa também o corpo como determinante na ação social entre bebês na creche, pois as relações estabelecidas e as significações que são atribuídas ao outro, passam pela comunicação corporal. Assim os bebês lançam mão do olhar, dos gestos, da movimentação corporal como formas de estabelecer comunicação e construir relações com os outros adultos e crianças. E a Educação Física inserida em um grupo de bebês, também com o objetivo de propiciar interação e socialização precisa considerar essas formas comunicativas e relacionais que os bebês manifestam e, assim, se permitir conhecê-los nas suas reais condições de vida, para então “[...] partindo do conhecimento fundamental dos seus direitos e das orientações curriculares para a educação infantil, podem planejar as experiências a serem propostas” (COUTINHO, 2012, p. 255).

Já as relações afetivas aparecem também como orientações, na medida em que as professoras consideram importante estabelecer relações de confiança e afeto para com os bebês. Nesse sentido, nos reportamos ao que já colocamos anteriormente sobre a criança como indicadora das ações da Educação Física, pois para que essas relações de afeto sejam construídas é preciso primeiro considerar os bebês como sujeitos de direitos, no caso aqui, o direito de serem respeitados em sua condição de crianças também a partir da forma como se expressam emocionalmente.

A necessidade de estabelecer relações afetivas entre as professoras e bebês, evidenciadas no Questionário 31, ao colocar a importância de que as crianças “tenham segurança emocional” e no registro da professora Bianca ao se referir à proximidade que tentou

estabelecer com algumas crianças, principalmente por se tratar do período de inserção, passa também pela compreensão de que ao se inserirem nas creches, os bebês passam por um período difícil em que os laços anteriormente apenas vinculados aos pais ou à família, se estendem a um novo ambiente, com adultos, crianças, espaços e objetos desconhecidos.

Compreender esse momento não como uma necessidade de que eles se adaptem o mais cedo possível a todas essas novas situações, mas acolhê-los em suas manifestações de choro, ansiedade, exige do adulto/professor esse contato mais próximo com cada criança, no exercício de *auscultar* os bebês e poder significar essas ações de desconforto. E, dessa forma, também compreender que “as crianças, ao indicarem como fundantes de suas relações o corpo como experiência e seu entrelaçamento com as emoções e a afetividade, dão pistas de que é preciso compreender que a emoção também dá forma à vida” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 108). E a docência da Educação Infantil exige esse exercício de compreender a criança em suas múltiplas dimensões e formas de se comunicar.

Dessa forma, não há como desconsiderar o papel do *outro* também como importante na constituição do meu *eu*, na forma como afetivamente me relaciono com o mundo, assim como não é possível compreender o ser humano, sem tentar compreender o papel dos afetos (BARBOSA, 2011). Exercício que para ser feito, precisa de um olhar cuidadoso e atento, demonstrando um afeto pensado, com intencionalidade, as manifestações dos bebês que se apresentam de forma mais intensa no período de inserção, onde as necessidades de atenção se tornam mais urgentes, mas que deve acompanhar a criança durante todo o período em que permanece na creche.

5.3.3 Professora de Educação Física de bebês: formas de ser e estar com os bebês que influenciam também a relação das professoras com os outros grupos

Ainda a partir dessa discussão sobre a especificidade, consideramos importante trazer para nossa pesquisa as manifestações expressas pelas professoras em relação a como se sentem ou o que mudou nelas a partir de sua atuação junto aos bebês. Schmitt (2014, p. 204), a partir da perspectiva bakhtiniana, observa que a relação que estabelecemos com o outro não se trata de uma via de mão única, no qual apenas um contorna ou significa, mas ocorre sim uma constituição

mútua ou seja: “O eu também se torna outro, e responde aquele com quem se relaciona, de forma a também contribuir em sua constituição”.

Como evidenciamos anteriormente, as professoras de Educação Física que trabalham com os grupos de bebês, também atuam com as outras crianças da Educação Infantil e algumas também no Ensino Fundamental. A partir disso, foi possível perceber nas suas narrativas durante o Grupo Focal, sentimentos de angústia, insegurança, mas também de superação e de descobertas. Para algumas um processo ainda recente, por serem os primeiros anos que atuam com os bebês, para outras, a possibilidade de já conseguir perceber, através do tempo de convivência com os bebês, mudanças na sua forma de ser e estar, que também influencia sua percepção diante de outros grupos de crianças, além dos bebês.

[...] eu me sinto diferente, no sentido de que quebra com o que a gente tinha assim de formação de aula de Educação Física tradicional, por exemplo. Estar [...] com os bebês é um outro tipo de relação com eles e de propostas de brincadeiras também. Sinto isso muito! Porque eu vinha trabalhando no fundamental e a partir de G3 e daí cai numa creche [...] que eu não sabia que só atendia bem pequenos de G1 ao G4. Então os meus maiores hoje tem 3 anos. Então, brincadeiras que eu era acostumada a fazer, hoje eu não faço [...] mas assim, os bebês, no início do ano passado eu me apavorei [...]. Sinceramente, eu olhava para eles: - O que é que eu vou fazer com vocês? [...]. Acho que é outra postura de aula, acho que muda, muda muito! Apavora um pouco né? (risos) Mas a gente vai fazendo no dia a dia e vai descobrindo [...] vai descobrindo como trabalhar com eles. Aprende todo dia, tanto quanto eles, porque toda a vez que a gente chega também é uma surpresa. A criança que sentava já está rastejando, a criança que engatinha já consegue levantar, já vai andando. Ou então assim, eles também mudam muito em pouco tempo, de uma semana para outra a gente chega lá e já se assusta porque eles estão fazendo coisas diferentes que eles não faziam (Professora Fábria -Grupo Focal) .

O relato da professora Fábria diz muita coisa sobre sua condição de professora de Educação Física que se inseriu em um grupo de bebês há pouco tempo, com uma experiência profissional mais voltada para as crianças maiores. Observa que, no primeiro momento ficou assustada, insegura, sem saber o que fazer com os bebês. A primeira descoberta talvez tenha sido perceber que não era possível fazer com os bebês as mesmas coisas que fazia com os maiores, bem como, de que as mudanças nos bebês acontecem muito rapidamente e por isso a necessidade de um olhar que precisa acompanhá-los nesses processos. Por outro lado, a professora Fábria demonstra, aos poucos, através da observação constante de suas ações, ter feito novas descobertas, e isso constitui uma mudança em sua forma de ser também. Aspecto que também pode ser evidenciado nos excertos das falas abaixo:

*- Eu acho que muda muito quando eu entro na sala dos bebês, a minha sensibilidade e expressão, a minha expressividade. Esses dias uma professora ainda compartilhou uma foto que ela tirou que geralmente sou eu que tiro as fotos, e eu estou lá assim: Ahhh (**faz uma expressão facial de abrir bem a boca e os olhos**) é uma expressão que eu acho que eu nunca fiz assim... com outras pessoas (**risos**). Mas na sala dos bebês, eu sou muito expressiva. [...] Eu uso formas de me comunicar que na vida real, (**risos coletivos**) fora da sala dos bebês, eu nunca, nunca uso. Mas lá [...] me expesso de muitas formas, como que os bebês pedem. [...] São formas diferentes, que daí vai se expressando, até pra eles aprenderem a se expressar de diferentes maneiras e tal. Acho que a minha sensibilidade fica muito mais aflorada nos bebês assim, eu me sinto diferente! (**Pausa longa, troca de olhares ternos ente as professoras**) (**Professora Bianca**).*

- Eu acho que eu me tornei muito mais sensível, eu já era assim meio babona com crianças pequenas, sempre fui até demais. Aprendi a ser um pouco menos depois que eu comecei a trabalhar com bebês, que agora que estou me

dando conta assim, depois que vocês falaram [...] Mas, tem sido um prazer estar com as crianças cada vez mais e acho que os bebês têm muito a ver com isso. Está aí! Vocês falaram uma coisa que eu não tinha pensado sobre isso né? Nessa relação com os pequeninos. A gente tem muito que aprender! (Professora Clara)
(Diálogo - Grupo Focal).

No diálogo acima, as professoras Bianca e Clara relatam a forma como se expressam de maneira diferente nos grupos de bebês. A professora Bianca vai narrando a possibilidade de descobrir novas formas de comunicação que utiliza para se relacionar com os bebês, expressas em gestos, expressões, que ela diz só utilizar quando está com os bebês. Da mesma forma, as professoras percebem uma mudança na sua sensibilidade ao estar com esse grupo de crianças, que no caso da professora Clara, ela não havia “se dado conta”, mas pôde através das observações das demais professoras do Grupo Focal, também perceber essas mudanças em si.

Tristão (2004b) e Duarte (2012), através de suas pesquisas, identificaram que a docência com bebês possui marcas que, em muitos aspectos, se diferencia do ser professora de crianças maiores. Duarte (2012) enfatiza essa docência como marcada por relações vivenciadas com muito mais intensidade.

No caso da docência com os bebês, chama-se a atenção para uma relação marcada por uma faixa etária específica que implica uma relação mais veemente marcada por outras formas de comunicação e linguagens que não somente a oral. Sendo assim, considera-se que quanto menor a criança, mais estreitas são as relações nos contextos educativos (DUARTE, 2012, p. 6).

Tristão (2004, 2004b) também define essa docência como marcada pela sutileza. Sutileza essa que possibilita que a professora possa olhar para cada criança a partir do seu modo próprio de reagir às suas necessidades e interagir com os objetos, com os adultos, com as demais crianças. A autora reforça ainda:

Parece-me que um determinante para que as práticas docentes deem-se de uma ou de outra

forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares... Demonstrando assim, o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão muitas vezes, do repertório de conceitos, (e pré-conceitos) que construiu ao longo de sua prática docente (TRISTÃO, 2004b, p.6).

E essa forma de olhar para os bebês interfere na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que vai provocando mudanças na própria forma de ser das professoras.

Nesse aspecto, fizemos uma ressalva, em relação a alguns embates que se fazem presentes ao se falar sobre a constituição da identidade docente na Educação Infantil e sua relação com a maternagem, os cuidados domésticos. As práticas de educação e cuidado dos bebês se mesclam com o trabalho doméstico, pelos cuidados com o corpo, o sono, a alimentação, a higiene, atividades essas nem sempre valorizadas e não consideradas como pedagógicas e assim excludentes de uma relação profissional (CERISARA, 2002) Nesse sentido a autora também enfatiza:

Esse embate entre ser ou não uma profissão evidencia ter como um dos panos de fundo uma concepção de trabalho profissional baseada na versão masculina de trabalho, em que predominam a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e a correspondente negação de uma possível versão do trabalho feminino (CERISARA, 2002, p. 63).

No entanto, refletindo aqui sobre essas relações afetivas e a mobilização de sentidos que as professoras relataram perceberem em si na docência com bebês, essas novas formas de olhar, se sentir e estar, vão além de uma relação puramente maternal ou constituída como feminina. Mas são relações que as constituem como seres humanos, que ao mobilizarem outros sentidos, buscando formas de se comunicar com os bebês, provocam mudanças em si, se percebem de outra forma, mais sensíveis, mais expressivas, mais humanas.

Tentamos fazer esse exercício de tentar deslocar essa questão das relações maternas, por acreditar que ser professor ou professora de Educação Física com bebês é uma docência profissional, com um

caráter profissional. Reconhecer como docência profissional a profissão de professor de Educação Infantil seja da área de Educação Física ou Pedagogia é reconhecê-la também como um conjunto de saberes, comportamentos, valores e atitudes que são utilizadas em sua prática pedagógica (SACRISTÁN, 1999). Sendo assim, a afetividade, a sensibilidade, a expressividade, o cuidado, a educação e atenção ao outro, são aspectos indissociáveis, que também se inserem nesse conjunto e que deveriam se fazer presentes em qualquer nível de ensino, em qualquer instância de Educação.

Nessa perspectiva, também observa Tardif (2014), mesmo se referindo a uma realidade mais voltada para os níveis posteriores à Educação Infantil, que a possibilidade de trabalho com crianças permite também ao professor um conhecimento de si, de suas emoções, de seus valores e das consequências que essas manifestações também poderão ter na forma de ensinar ou se relacionar com as crianças.

Nos relatos das professoras abaixo observamos outro aspecto que, de certa forma, mostra o quanto essa mudança na forma de ser e estar das professoras interfere também nas relações que estabelecem com os grupos constituídos de crianças maiores.

[...] a minha sensibilidade chegou a tal ponto que eu estou com os outros, eu preciso olhar para eles como eu olho para os bebês. E como as crianças maiores gostam quando a gente está em um grupo de bebês, querem ir lá me ajudar a fazer as coisinhas. Sempre tem um monte de crianças que vem, eles ficam me ajudando, cuidando dos bebês. [...] É fantástico o quanto os bebês nos sensibilizam e o detalhe, a gente atende todos os grupos. Tu vai do G1 ao G6, eu tenho 8 grupos. Como aquilo vai mudando, a tua sensação sobre o que eles falam, a escuta, que eu acho que é isso mesmo, essa sensibilidade. Tu aprende a ouvir o que não é dito (Professora Clara - Grupo Focal

Antes de estar aqui na rede eu já trabalhava com bebês, eu trabalhei com fundamental também um tempo. E acho que, quando eu percebi isso, que esse olhar diferenciado que a gente tem para os bebês, quando a gente consegue levar para as outras turmas também, faz uma diferença enorme. Porque a gente: - Ah! Os bebês não falam! Só que

uma criança de G5, também é difícil para ela explicar o que está sentindo, também é difícil para ela entender às vezes nossas regras, as nossas colocações. Então quando a gente consegue levar esse encantamento, esse outro olhar que a gente tem com os bebês para as outras turmas é um ganho para a gente e para as crianças. Então, por exemplo, o G6 que eu estou esse ano. [...] Eles já estão comigo desde os dois anos, a grande maioria. E aí então, eu chegar na sala e conseguir fazer com eles também uma aula de massagem e eles conseguirem sentar e ficar olhando na roda também, o que eles estão realmente querendo apontar e eles não estão conseguindo verbalizar e aí, expressa em um empurra. “Ai fulano que pegou, há não sei...”. Então, quando eu fiz o caminho inverso, ao invés de, assim, conseguir levar aquilo que eu sinto, que eu consigo desenvolver no G1, para as outras turmas é que foi o ganho e aí a gente sai daquela questão da atividade ou do horário, ter que cumprir. Foi quando eu percebi que mudou a minha relação com a Educação Infantil no todo. É levar o olhar do G1 para as outras turmas
(Pausa longa, olhares e expressões entre as professoras que transmitiam um pensar)
(Professora Daiana - Grupo Focal).

Nessas falas, inicialmente a professora Clara observa que as mudanças que percebeu em si mesma, foram interferindo na forma como passou a olhar para os maiores, por atender não somente os bebês, mas os demais grupos da unidade, olhando para eles “como olho para os bebês”, aprendendo “a ouvir o que não é dito”. Trazendo também a experiência de poder compartilhar, durante a Educação Física, momentos de interação entre os bebês e as crianças maiores.

O relato da professora Daiana, mostra que também conseguiu perceber através de seu tempo de convivência com os bebês, que muitas de suas ações com esse grupo de crianças, se tornavam necessárias nos grupos de crianças maiores. Aqui se refere principalmente à forma como ouvimos e nos dirigimos às crianças, pois como ela nos diz, abrimos com os bebês um canal de comunicação que vai além da fala, tentando compreender a forma como os bebês se manifestam através das expressões corporais. Mas, chama a atenção para o fato de que também

é difícil para os maiores expressarem o que sentem de forma verbal, eles também se expressam corporalmente, empurrando o outro, se tornando inquietos nos momentos que são “obrigados” a permanecerem sentados durante muito tempo. E quando a professora conseguiu perceber isso, também mudou sua forma de estar com os outros grupos, pois como observa em seu relato, mais do que se preocupar com o tempo da Educação Física, com as atividades que havia planejado, ela conseguiu perceber o que mobilizava as crianças e, dessa forma, mudar também a forma como interagia e se relacionava com elas⁹⁹.

Nesse sentido, a partir dessa possibilidade de compreender a especificidade da atuação com os bebês, a prática pedagógica realizada para e com eles, também não precisa se apoiar nos princípios de formação voltados para os grupos maiores ou para o Ensino Fundamental. Ou ainda, como destaca Cerisara (2002, p. 107): “[...] uma melhor definição do papel das professoras de educação infantil, diferenciado do da professora de séries iniciais, só será possível na medida em que a especificidade do trabalho junto aos bebês e crianças pequenas for amplamente compreendida”.

A partir disso, as professoras participantes da pesquisa indicam a possibilidade de fazer também o caminho inverso. Ou seja, ao invés de levarmos para a Educação Infantil os modelos de atuação do Ensino Fundamental, talvez a Educação Infantil possa “contagiar” o Ensino Fundamental com sua forma de perceber as crianças. Ou no caso da própria Educação Infantil, ao invés de tentarmos realizar com os bebês as mesmas possibilidades que realizamos com os maiores, nos permitir olhar para as demais crianças da mesma forma como olhamos para os bebês, com mais afeto, com mais sutileza. Assim como, buscar compreendê-las para além dos que nos dizem através da fala, mas também na forma como se comunicam através do corpo, dos movimentos, das expressões.

5.3.4 A Educação Física e a Educação Infantil: diálogos e embates na busca por novos caminhos

No decorrer das últimas categorias específicas, percorremos um difícil caminho de tentar levantar, a partir das indicações/orientações das

⁹⁹ Nesse relato da professora Daiana foi possível perceber que sua observação, de alguma forma mobilizou as demais professoras durante o Grupo Focal, mesmo que elas não se manifestassem oralmente a esse respeito, mas permaneceram durante determinado tempo em silêncio, pensando.

professoras, alguns possíveis trajetos para a Educação Física nos grupos de bebês. Percebemos que as práticas são múltiplas, se mesclam entre o apoio em perspectivas mais tradicionais e na busca por encontrar novos caminhos, tentando nesse processo, manter o diálogo com a Educação Infantil, mas sem perder de vista o que também as constitui como professoras de Educação Física.

Antes, porém, de tentar finalizar, trazemos um dos últimos diálogos realizados entre as professoras durante o Grupo Focal. Um diálogo longo e reflexivo, que tentaremos trazer aqui da forma mais íntegra possível, pois reflete também muitas angústias e certezas que vêm acompanhando as professoras em suas trajetórias com os bebês e com a Educação Infantil como um todo. O diálogo se estabeleceu a partir do questionamento que realizamos quanto à forma como as professoras percebiam a especificidade da Educação Física com os bebês.

Mantivemos algumas das pausas (reticências) nesse diálogo, pois elas foram constantes e sugerem certa tensão, pois as professoras vão falando pausadamente, parecendo percorrer um caminho tortuoso.

- A Educação Física tem conseguido se consolidar como uma prática pedagógica nos grupos de bebês a partir de sua especificidade em trabalhar com o corpo e o movimento? (Mirte)

- Acho que isso entra junto, quando a gente falava da questão do trabalho com os outros profissionais. Se a gente consegue perceber... não como momentos compartimentados, mas como, justamente, essa troca entre os profissionais... Ter olhares diferentes, mas que consiga, não só naquela 1h15, 1h30, ou no turno que eu estou com aquela turma, mas se a gente consegue construir com o grupo que trabalha com aquelas crianças, um olhar ampliado. E isso vem da nossa formação, vem da formação com os outros colegas... Aí sim, acho que tem validade para as crianças. Porque se a gente esperar que só aquele momento que a gente está, que isso tenha impacto, aí é muito pequeno realmente. Mas, se a gente consegue construir e ampliar tanto a nossa prática quanto a do colega, consegue tem um olhar que não é só aquela uma hora e meia, mas dentro do dia a dia dessa criança dentro da escola. Se a gente consegue ter essa troca e essa

construção, aí sim eu acho que tem legitimidade, nosso lugar. Mas se a gente esperar que seja fragmentado, aí eu acho que fica muito pobre **(Professora Daiana).**

(pausa longa)

- Mas é fragmentado... **(Professora Clara).**

(pausa longa)

- Mas se tu acredita que vai continuar sendo...

(Professora Daiana).

(pausa e falas contínuas)

- Não, mas assim... Mas é! **(Professora Clara).**

- Não vê como uma perspectiva... **(Professora Daiana).**

- Ah bom! Como uma perspectiva... **(Professora Clara).**

- Como uma perspectiva! **(Professora Daiana).**

- Mas hoje é fragmentado. Por que... Não sei.....

[...] penso que a gente conseguiu aqui no município de Florianópolis fazer boas reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil e pensar sobre as questões da especificidade, da legitimidade e temos já uma boa trajetória, uma construção bastante interessante, que tem dado bons elementos para a gente pensar a Educação Física nessa etapa da Educação. È... mas... ainda vejo que Educação Infantil dá pouca atenção a essas experiências que nós desenvolvemos dentro da instituição. Para fora, para além da aula de Educação Física...Então talvez esse fosse um desafio para a gente poder pensar em como contagiar a Educação Infantil com essa possibilidade que tu apontaste, que é dar um destino para isso. Porque? Porque senão o corpo é sempre um estorvo. [...] Dentro da instituição por exemplo, quando a gente vai propor um Boi de Mamão, uma dança, a exploração de materiais, a massagem, enfim, a experiência com os instrumentos, a exploração de objetos. Eu vejo assim, pelos nossos relatos que a gente sempre media o tempo todo aquela experiência de movimento [...] Está sempre presente naquilo que está fazendo. E me parece, eu tenho uma impressão de que as pessoas não percebem a importância disso para as crianças. [...] Mas assim, tem muito caminho pra fazer na Educação

Infantil e eu penso que um grande desafio nosso seria pensar junto com as professoras. Que esses momentos pudessem ultrapassar essa, isso que a gente chama de 1h15min, essas 3 horas que eu fico, os 45 minutos. Como olhar para esse corpo que se movimenta? O grande desafio para nós é poder estar cada vez mais ampliando esse olhar sobre a Educação Física na Educação Infantil. Hoje eu não tenho mais dúvida, do quanto é significativo pras crianças a experiência com a Educação Física, eu não tenho mais dúvida! Mas tenho dúvidas de como realizar, o que fazer, o que propor, como qualificar mais esse momento! Isso eu ainda tenho muitas dúvidas e acho que esses momentos aqui (se referindo as trocas) são fundamentais [...] (Professora Clara).

- Porque está formando, ele está se desenvolvendo. Ele ainda está aprendendo, conhecendo o mundo. Ele está apenas há 4 meses neste mundo. [...] Então é tudo muito novo. (Professora Fábria).

- Tudo novo! (Professora Elisa).

- É o alimento que é novo, é o dente que está nascendo que é o novo, é o corpo que antes não senta, agora quer sentar...É muita coisa! (Professora Daiana).

- É ... é muita coisa! (Professora Fábria).

A partir desse diálogo, muitas questões se fazem presentes. Em primeiro lugar a professora Daiana reflete sobre como consegue perceber a Educação Física nesse grupo, enfatizando que ela de fato se torna significativa se conseguir se articular efetivamente com a Educação Infantil. Já a professora Clara compreende a Educação Física ainda como muito fragmentada na Educação Infantil, embora reconheça também que ações menos fragmentadas se farão presentes a partir do momento que se conseguir estabelecer relações mais próximas com a Educação Infantil como um todo.

Por outro lado, a professora Clara observa que a Educação Física na Educação Infantil, se referindo com mais ênfase à RMEF, tem percorrido um caminho, onde muitos avanços foram alcançados, que levaram a Educação Física a se tornar cada vez mais indissociável da Educação Infantil, buscando compreender seu papel nesse grupo de crianças. Em se tratando dos bebês, também não tem dúvidas quanto à

importância da Educação Física, mas suas dúvidas se concentram ainda no que fazer, o que propor. Porque, como foi reiterado também pelas professoras Fábria e Elisa, tudo nos bebês é novo, ou seja, é realmente muita coisa, cada dia é uma descoberta para eles e, nesse caso, para as professoras que atuam com os bebês também. Como também observam Barbosa e Richter (2010, p. 87): “Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber”.

Barbosa (2010) também reflete sobre a dificuldade que ainda permanece em se propor ações na Educação Infantil voltadas para os bebês,

Quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto é, nos bebês, temos dúvidas sobre como propor esse currículo. Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, [...] a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BARBOSA, 2010, p. 5).

A professora Clara também reconhece o valor e a importância do seu trabalho com os bebês, e na Educação Infantil de maneira geral, mas observa que talvez o que falta é a própria Educação Infantil “dar mais valor” ou perceber as ações, todo o trabalho que se tenta desenvolver em relação ao corpo e ao movimento, para além do momento da Educação Física. Porque, de certa forma, a partir da resposta da professora Clara, talvez a Educação Física possa contribuir também na compreensão da forma como as crianças se expressam, através desse corpo em movimento, em outros momentos na unidade.

Nessa perspectiva, Richter e Vaz (2005) observam com base em uma investigação etnográfica¹⁰⁰ aspectos que reforçam o fato das práticas com as crianças na Educação Infantil, muitas vezes se traduzirem em ações marcadas por formas de controle dos movimentos, por regulamentação dos corpos, por atitudes de exclusão e preconceito, entre as crianças, mas também dos adultos para com as crianças. Elementos esses observados em diferentes momentos, tempos e espaços da instituição, inclusive na Educação Física. Os autores evidenciam também a necessidade de aproximação entre os 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.

Nesse sentido, Richter e Vaz (2005) também enfatizam:

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).

Porém, para que a Educação Física, em diálogo com a Educação Infantil possa efetivamente contribuir para que isso ocorra, torna-se necessário continuar avançando nos encontros e diálogos entre as áreas. Em relação a essa aproximação entre as áreas, fizemos uma ressalva, questionando também sobre o lugar da Educação Física na RMEF, para além da prática desenvolvida pelas professoras nas unidades. Observa-se, por exemplo, a invisibilidade da Educação Física nos documentos de formação da rede voltados para a Educação Infantil produzidos entre

¹⁰⁰Investigação etnográfica realizada em uma creche da RMEF e que compôs a pesquisa de mestrado de Richter (2005) .

2010 e 2012¹⁰¹. Assim como o destino que está sendo dado ao próprio documento “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC”, que foi citado inúmeras vezes no decorrer dessa pesquisa.

Esse documento, elaborado pelas professoras e professores de Educação Física na Educação Infantil da RMEF, é a expressão de um trabalho coletivo, elaborado a partir das experiências, práticas, reflexões e discussões desses profissionais, se tornando assim um material que reflete as ações da Educação Física a partir do próprio chão das instituições de Educação Infantil. No entanto, o documento está em processo de publicação desde 2012/2013, e ainda estava no período de finalização dessa pesquisa. Esse aspecto vem exigindo um esforço contínuo, através de criação de comissões e reuniões junto ao Departamento de Educação Infantil, para solicitar a publicação desse material, possibilitando assim que ele possa ser divulgado junto à Rede.

A demora na publicação desse material, bem como a própria invisibilidade que é dada à Educação Física nos documentos gerais da Educação Infantil, nos faz questionar também sobre a valorização que se tem dado às produções coletivas da área da Educação Física na Educação Infantil na RMEF. Nesse sentido, como bem observa Tardif (2014),

Pessoalmente não vejo como posso ser sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, ator de minha própria ação e o autor de meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico, ou cognitivo, mas político (TARDIF, 2014, p.243).

¹⁰¹ No documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (2010), a Educação Física não é abordada diretamente, embora o texto “Sobre o corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens” (Silva, 2010, p.178-197), reflita sobre a especificidade dessa área e a Educação Física se fazer presente em vários momentos nos relatos de experiências. No texto do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (2012) - sem desconsiderar a importância deste também para a prática da Educação Física, inclusive com os bebês - a expressão “Educação Física” aparece uma única vez no texto (nas páginas 160 e 161) ao se referir à linguagem corporal, e ainda em forma de ressalva de que essa linguagem não se reduz à Educação Física.

Nessa perspectiva, talvez seja possível não inverter o trajeto, mas cruzar um pouco mais os caminhos, pois da mesma forma que a Educação Física vem tentando se aproximar das questões e estudos da área da Educação Infantil, torna-se necessário também a Educação Infantil dar visibilidade e se aproximar de forma mais efetiva das produções da área da Educação Física. Assim, a articulação entre a Educação Física e a Educação Infantil na busca pela compreensão da criança em suas múltiplas dimensões (corporal, afetiva, social, cultural) deveria permitir, também, que as diferentes áreas que assumem a responsabilidade com a educação e cuidado dessas crianças, pudessem dialogar de forma mais efetiva entre si.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Que nesse encontro que acontece agora, cada
um possa se encontrar no outro!!
A gente vai ser só um!
E até lá eu não vou caminhar mais sozinho
O distante será meu vizinho [...]
Até porque tem horas que a gente se pergunta,
por que é que não se junta tudo numa coisa só?
(Teatro Mágico)*

As reflexões e análises dessa pesquisa buscaram ir ao encontro da necessidade de evidenciar algumas questões que se faziam presentes em nossa prática pedagógica como professora de Educação Física e que também são questões que, de alguma forma, vêm permeando a Educação Física na Educação Infantil. Entre essas questões, a que se fazia mais presente nos últimos anos estava relacionada à atuação da Educação Física junto aos grupos de bebês. Apesar de estar inserida na Educação Infantil no município de Florianópolis desde 1982, e de ter realizado grandes avanços nas discussões sobre a área nesta etapa da educação básica, as relações, ações estabelecidas com as crianças bem pequenas, incluindo os bebês, ainda se mostravam permeadas de incertezas.

Retomando as perguntas iniciais que nos moveram na pesquisa, objetivamos compreender inicialmente as práticas pedagógicas que têm norteado a atuação das professoras de Educação Física nos grupos de bebês na RMEF. Por práticas pedagógicas consideramos os diferentes elementos que envolvem a atuação da Educação Física com os bebês, tais como, as formas de intervenção, a maneira como percebem e se dirigem a essas crianças, como organizam o tempo, o espaço, a rotina junto aos bebês, as interações estabelecidas com os demais profissionais que atuam com essas crianças, os processos de formação e bases teóricas que os/as auxiliam na constituição dessas práticas. Compreender as práticas das professoras, confrontar/dialogar com os estudos multidisciplinares, foi o caminho que encontramos para ampliar as discussões sobre a Educação Física com os bebês.

Porém, refletir sobre as práticas se cruzava também com a necessidade de compreender a articulação da Educação Física com a Educação Infantil na compreensão das crianças em suas múltiplas dimensões, corporal, afetiva, social, cultural, bem como tencionar a presença de profissionais de Educação Física nos grupos de bebês e na

Educação Infantil como um todo, a partir das discussões sobre a fragmentação que poderia se fazer presente a partir da entrada de um profissional diferente, com horários pré-determinados.

Para o alcance dos objetivos expressos na pesquisa, realizamos um questionário com todos os profissionais de Educação Física que atuavam com grupos de G1/berçário nas creches e NEIs da RMEF no ano de 2014. Esse questionário inicial nos permitiu levantar algumas informações sobre quem são esses profissionais, formas de contratação, se efetivos ou ACTs, sobre sua formação e os motivos/razões que os levaram a atuar com bebês. Assim como aspectos mais gerais envolvendo sua prática pedagógica.

Esse primeiro movimento de pesquisa, indicou uma predominância de professoras do sexo feminino atuando na Educação Física com bebês, de modo que essa informação, levou à opção pelo uso do termo no feminino ao nos referirmos aos profissionais de Educação Física que atuam com os bebês na RMEF. Outro dado significativo, evidenciado já no primeiro momento, se relacionou à rotatividade de professoras nas unidades, marcada principalmente pelo grande número de profissionais contratados como ACTs, o que diretamente também influencia na prática pedagógica, em particular pela descontinuidade de propostas e necessidade de recomeçar todo ano em uma nova unidade, e com grupos diferentes. Esse aspecto influenciou também os caminhos de nossa pesquisa, por termos realizado as duas etapas em anos diferentes e, assim, não contar no segundo ano com todas as professoras da primeira etapa atuando com os bebês. Da mesma forma, os questionários nos permitiram o acesso a uma multiplicidade de práticas que se apresentam na RMEF, referentes à Educação Física na Educação Infantil, dando indicações para organizar/planejar a segunda etapa.

Nessa segunda inserção, optamos pela realização de um Evento-campo/Grupo Focal, em que, partindo do registro de um dos momentos da Educação Física, trazido pelas professoras, e de um roteiro prévio organizado por nós, estabelecemos um diálogo, buscando refletir sobre diferentes elementos que caracterizam, enriquecem, tencionam a Educação Física nos grupos de bebês.

Nesse processo de tentar tecer as considerações finais torna-se importante refletir também sobre os caminhos traçados durante a pesquisa, e as limitações e possibilidades que esses caminhos apresentaram. O fato de termos optado pelo questionário inicialmente permitiu o contato com todos os profissionais de Educação Física nos grupos de bebês na RMEF. No entanto, nos deparamos com uma multiplicidade de práticas, concepções e formas de atuação com os

bebês, para além do que havíamos previsto inicialmente. Tentar refletir sobre essa multiplicidade foi uma tarefa difícil, pois o tempo todo nos sentíamos obrigados a “dar conta” de tanta diversidade. O Evento-campo/Grupo Focal, no entanto, permitiu um exercício mais reflexivo, a partir da possibilidade de compreender melhor os elementos inerentes à ação docente da Educação Física com os bebês.

Essa forma de pesquisa, no entanto, exigiu um exercício constante de nos afastar um pouco do papel de professora de Educação Física da Educação Infantil e nos colocar também no lugar de pesquisadora, aspecto que permeou todo o processo de escrita desse texto. Esse talvez tenha sido o exercício mais difícil de realizar. Olhar de fora, sem, no entanto, sair de dentro. Tentar deixar de lado nossas próprias crenças e ideais, enquanto professora, e fazer o exercício de olhar, compreender, refletir de forma crítica, como pesquisadora, o que era apresentado.

Ainda em relação à multiplicidade de práticas, aos poucos fomos percebendo que expor essa diversidade era importante, porque ela permitiu revelar que uma prática pedagógica se faz a partir de estudos, discussões coletivas, formações constantes, mas é permeada também pelas concepções, pelas posturas individuais que cada profissional assume diante do seu trabalho. E a partir do movimento hermenêutico-dialético de confronto/compreensão/diálogo das práticas com o referencial teórico, e a partir do nosso próprio movimento de interpretar e produzir sentido, foi possível estabelecer algumas reflexões sobre essas práticas e sobre os processos que as constituem. E, assim, também apontar alguns caminhos para que a Educação Física possa se aproximar de forma mais efetiva dos bebês e da Educação Infantil como um todo.

Dessa forma, como já evidenciamos, as práticas da Educação Física com os bebês na RMEF são caracterizadas principalmente por sua multiplicidade. Multiplicidade que reflete as diferentes formas de organização em cada unidade, as condições objetivas das crianças em cada contexto social-cultural e as concepções de corpo, infância, Educação Física, Educação Infantil de cada uma das professoras. Mas refletem também a própria indefinição da Educação Física e seu papel enquanto área de conhecimento inserida nos grupos de bebês. Indefinição que se reflete na invisibilidade dos bebês e da Educação Física neste grupo de crianças na produção científica da área, nos cursos de formação inicial e apesar de ter conseguido fazer avanços nesse sentido, também na formação continuada.

Apesar disso, as professoras participantes da pesquisa revelaram que mesmo com poucos subsídios teórico metodológicos para orientar

sua prática, mesmo caminhando sempre lado a lado com essa indefinição da Educação Física na Educação Infantil, vêm construindo ações com os bebês a partir da experiência/convívio com essas crianças e nas relações de compartilhamento estabelecida com as demais professoras.

Observamos que as práticas se traduzem em ações que buscam a aproximação com as formas de organização de cada unidade e procurando trazer os bebês como protagonistas nessa ação, a partir da possibilidade de, sem desconsiderar o papel do adulto de também possibilitar diferentes experiências, planejar e atuar também a partir do que as crianças vão lhes mostrando. Essas ações se refletem no envolvimento com a rotina dos bebês como: sono, higiene, alimentação e nas formas de reorganização do tempo. Esse envolvimento desmistifica a Educação Física apenas como hora aula, em uma tentativa de aproximação mais efetiva com os diferentes momentos que compõem a rotina/cotidiano nesse grupo de crianças. Processo que, no entanto, não deixa de revelar também intervenções ainda fragmentadas.

A partir da compreensão do corpo como primeiro instrumento de ação social dos bebês (COUTINHO, 2013), o movimento de olhar para essas crianças, percebendo suas necessidades, a forma como se utilizam do corpo, dos gestos, para se comunicar e expressar sentimentos, a forma como interagem com o que lhes é proposto, com as demais crianças e com os adultos, se tornam indicadores das ações da Educação Física, demonstrado uma “postura sensível de auscultar e responder” (SCHMITT, 2008, p 195) aos bebês. Nesse sentido, as professoras revelam também a importância do registro sistemático, escrito, fotografado ou filmado, dos momentos em que permanecem com as crianças, como uma forma de refletir sobre a ação, poder olhar novamente para cada criança e assim rever também suas próprias ações.

Da mesma forma, o compartilhamento das ações entre os diferentes profissionais que trabalham com os bebês, foi trazido pelas professoras, não somente a partir da necessidade de que o mesmo ocorra, mas dos elementos que enriquecem esse compartilhamento e os que geram pontos de tensão e, assim, entraves para que ele aconteça de forma mais efetiva. As professoras de Educação Física compartilham a docência com as demais profissionais, através do reconhecimento do outro, do trabalho do outro, das limitações e potencialidades da colega e, principalmente, do reconhecimento da importância de ações coletivas no encaminhamento das práticas pedagógicas junto aos bebês.

Nessa perspectiva, reconhecem o papel das demais professoras não somente para auxiliá-las no momento da Educação Física, mas

também como *porta vozes* dos bebês, lhes comunicando como estão, os melhores momentos para fazer uma ou outra atividade. Por outro lado, os pontos de tensão, surgem principalmente a partir das diferenças de concepções, de corpo, de criança, de educação, se refletindo na prática pedagógica como entraves que dificultam as relações de compartilhamento.

A busca por tentar refletir sobre a especificidade da Educação Física com os bebês revelou também diferenças de concepções sobre infância, corpo, Educação Infantil, entre as próprias professoras de Educação Física, o que também acaba refletindo diretamente na prática pedagógica. Nesse sentido, evidenciou-se a presença de proposições que buscam estimular os bebês para a aquisição de habilidades motoras, nas ações específicas da Educação Física. Nesse caso, talvez a própria indefinição dessa especificidade com os bebês, possa levar as professoras a recorrerem ao que historicamente se mostrou também predominante em relação à Educação Física, principalmente na Educação Infantil.

Por outro lado, as professoras têm apresentando possibilidades de atuação oferecendo aos bebês o contato com os diferentes elementos da cultura corporal, a partir do seu modo próprio de se relacionar com o espaço, com os objetos, com seu corpo, com seus colegas, com a música, com a dança, com as manifestações culturais, possibilitando assim que os bebês façam descobertas motoras, expressivas, comunicativas, mas sem o objetivo de terminalidade ou de preparação *para*.

Aqui vale lembrar que, no texto, optamos por trazer os núcleos que se referiam sobre a especificidade separadamente, porém, em muitos casos percebemos não ser apenas uma das concepções ou formas de atuação que direcionam o trabalho das professoras, mas elas se misturam, se mesclam. Esse aspecto, evidencia também que as professoras vão experimentando, trazendo uma série de possibilidades, mas mesmo sem ter ainda muita clareza do que, de fato, poderia caracterizar essa especificidade da Educação Física junto aos bebês.

As professoras revelam também mudanças em sua forma de ser e estar com os bebês, mobilizando em si outros sentidos, outras formas de comunicação, o que também as permitem mudar a forma como se relacionam e percebem as crianças maiores, além dos bebês.

Sobre a preocupação da presença da Educação Física nos grupos de bebês conduzir à fragmentação das experiências na prática pedagógica, percebemos que, em alguns casos, a Educação Física ainda se mostra fragmentada, com diferentes concepções entrando em

conflito, com horários organizados de forma a não contemplar os diferentes momentos que compõem o dia a dia dos bebês, nos moldes do Ensino Fundamental. Por outro lado, a partir das discussões coletivas, via formação continuada, e de um longo processo de desmistificações de conceitos e valores, têm se apresentado práticas onde essa fragmentação não se faz presente, pela possibilidade de um trabalho mais orgânico, contemplando as rotinas nos planejamentos, organizando ações junto às demais professoras, e buscando com isso uma aproximação mais efetiva.

Nesse sentido, em uma perspectiva de Educação Física descontextualizada dos demais momentos dos bebês, descontextualizada da relação com os demais profissionais, com um tempo engessado e não aberto a possíveis reorganizações, de fato a fragmentação se faz presente. Mas na perspectiva de Educação Infantil como um espaço de múltiplas linguagens e também de múltiplas relações, com outras crianças, outros adultos, outras “pessoas”, e uma Educação Física inserida na Educação Infantil como mais um momento no qual as crianças podem vivenciar outras experiências, em uma lógica que respeite o tempo necessário para que as relações se estabeleçam; a qualidade dessas relações, com diferentes profissionais que estão em uma relação de compartilhamento entre si, “construindo um mosaico” como Sayão (2002) incentivou a buscar, aí, de fato, a fragmentação não se fará presente.

Porém, ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a riqueza do caminho que vem sendo construído pela Educação Física na Educação Infantil na RMEF, também reconhecem a pouca visibilidade que é dada ao trabalho que desenvolvem. Evidenciamos também essa invisibilidade da Educação Física nos documentos de formação geral da Educação Infantil, assim como nos processos de socialização das produções coletivas realizadas pela área. Mesmo que nesses documentos estejam contempladas as diferentes linguagens, e a Educação Física esteja inserida nelas indiretamente, o fato de ela praticamente não aparecer, expressa uma preocupação com os rumos futuros da própria Educação Física na Educação Infantil. Aspecto que é reforçado também pela invisibilidade da Educação Infantil nos cursos de formação inicial em Educação Física.

Dessa forma, reconhecemos que ainda temos um longo caminho pela frente, caminho que aos poucos vem ganhando espaço nas produções teóricas, mas que, como as professoras nos revelaram durante a pesquisa, precisa ser feito também ao lado de cada colega de trabalho, em cada unidade, nos espaços de formação, em cada rede municipal de ensino. E nesse esforço compreensivo/formativo, de buscar uma

docência compartilhada, de estudo, de discussões coletivas, de luta política também na busca pela valorização profissional e qualidade da educação, encontrar trajetórias que levem as professoras a descobrir/ressignificar seu papel também junto aos bebês.

Em vista disso, algumas considerações se tornam mais urgentes nesse momento. Em primeiro lugar a necessidade de mais estudos que busquem trazer as ações das professoras para o centro das discussões, pois é a partir desse diálogo/confronto/movimento das práticas, que podemos buscar a superação de uma Educação Física marcada pelo constante movimento de busca por sua identidade. Da mesma forma, a partir desse trabalho, evidencia-se a necessidade de pesquisas que procurem estudar os bebês, não somente a partir de modelos reducionistas de compreensão, mas sim articulando todas as dimensões que os constituem.

Em segundo lugar, torna-se necessário também compreender melhor a responsabilidade dos cursos de formação inicial em Educação Física que têm se mostrado ainda distantes das discussões sobre a infância e a Educação Infantil, bem como, continuar lutando pela possibilidade de aproximação desses cursos de forma mais efetiva junto às creches e NEIs.

E, da mesma forma, consideramos que a aproximação da Educação Física com a Educação Infantil deve ser contemplada também nos cursos de formação inicial e nas formações continuadas que, historicamente, formam profissionais de forma separada e que, ao se inserirem na unidade para ações coletivas, precisam apreender a trabalhar juntos, rever concepções, encontrar maneiras de cruzar os caminhos. Nesse aspecto, chamamos a atenção também para a necessidade de mais estudos que busquem refletir sobre as ações de compartilhamento entre diferentes profissionais nas instituições de Educação Infantil. No processo de análise da categoria *Docência Compartilhada*, tivemos dificuldade em encontrar estudos/autores que pudessem dialogar de forma mais efetiva, com os diferentes elementos que contornam essa docência. Porque não basta anunciar a necessidade de aproximação, é preciso adentrar nos contextos coletivos, ouvir os profissionais, e talvez nesse processo, apontar caminhos para transformar os conflitos em possibilidades de superação.

A música/poesia do Teatro Mágico utilizada como epígrafe no início dessas considerações, convida a *juntar tudo em uma coisa só*, o que remete para o fato de que as crianças são as mesmas, nos cursos de formação em Pedagogia ou de Educação Física, para atuar na Educação Infantil. E é *por e para* elas que nos tornamos professoras. Por isso, a

necessidade de não nos isolarmos em nossos campos, mas de caminharmos mais juntos, mesmo que nesse percurso seja necessário tencionar as concepções, mesmo que cada um vá no seu ritmo, ou mude o trajeto às vezes. No fim, talvez desejemos todos chegar ao mesmo lugar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010, 358 f. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. 18ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livros, 2005, p. 7-70.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julh. 2001.

AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

_____. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A especificidade da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na Creche.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA A.L.B; NOGUEIRA, A.L.H. (Orgs.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-32.

_____. O segundo nascimento do humano: um diálogo com (e entre) Vigotski e Bakhtin. In: **Web Revista Discursividade.** Edição nº 06, Julho/Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br> Acesso em: 05 jun. 2015

BARRETO, Dagmar B. M. A Educação Física na escola de Educação Infantil: a construção da história possível. In: **Florianópolis.** Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Educação Infantil: uma necessidade social. Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. **24ª Reunião da ANPED,** Caxambu, MG. 2001. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7> Acesso em 16 jul. 2015.

BECCHI, Egli. Retórica da infância. In: PIACENTINI, Telma (Org.). A modernidade, a infância e o brincar. In: **Perspectiva.** Florianópolis/SC, UFSC-NUP/CED, ano 12, n.22, p. 63-95, ago./dez.1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** Tradução de Marcus Vinícios Mazzari. São Paulo: Sumus, 1984.

BRACHT, Valter. A Constituição das teorias pedagógicas em Educação Física. In: **Cadernos Cedes 48.** *Corpo e Educação.* Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1ª ed., ano XIX, p. 69-88, agos. 1999

BRAIT, Beth. Bakhtin: **Outros conceitos chave.** 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil:
promulgada em 5 de outubro de 1988. 18º ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: Lei 9394/96.**
São Paulo: Sinpeem, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. **DECRETO Nº 69.450**, de 1 de Novembro de 1971. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.html Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.

_____. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um** olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Crianças, Infância, Educação e Corpo. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano.** Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2007, Volumen 3, Número 1 (Septiembre). Disponível em: <http://www.uam.es/ptcedh>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. ; SILVA, Eliane Gomes da. Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2), p. 395-416, jul./dez. 2008.

_____. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003).** 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, nº 25, p. 163-172, dez./2005.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil. **36ª Reunião da ANPED**, Goiânia, GO, 2013. *Anais eletrônicos...* Goiânia, GO.

Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3001_texto.pdf. Acesso em 16 jul. 2015.

_____. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAROMANO Fátima Aparecida; CRUZ, Cláudia Marchetti Vieira da. Efeitos fisiológicos da massagem para bebês. In: **Fisioterapia Brasil**, 2006, vol. 7, nº 2, p. 149-154

_____; _____. Características das técnicas de massagem para bebês. In: **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 47-53, jan./abr., 2005.

CARVALHO, Ana Carolina Almeida de. **Educação Física na Educação Infantil**: produções apresentadas no Conbrace. (1997 a 2007). 2009. Monografia (Graduação). Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CERISARA, Ana Beatriz. **Entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. In: **Revista Zero-a-Seis**, v. 6, nº 10, p. 1 -16, jul/dez. 2004.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica - Realidades Sociais e Processos ideológicos na Teoria da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O Corpo dos bebês como lugar do verbo. In: SILVA, Mauricio R.; ARROYO, Miguel G. (Org.). **Corpo e Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 240-258.

_____. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010, 312 f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010

_____. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 165 f. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. O corpo e a ação social de bebês na creche. In: **Revista Poíeses**, Tubarão, v. 4, nº 8, p. 221-233, jul./dez. 2011.

_____. O Estudo das Relações Sociais dos Bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. In: **Revista Zero-a-seis**, v. 11, n.19, p. 17-25, jan./jul.2009.

COSTA, Martha Benevides da; LACERDA Cristiane Guimarães de. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação Inicial. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, nº. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012

CUNHA, Antônio Camilo. **Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista**: um exemplo prático. Vila Nova de Famalicão: Magnólia, 2007.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro V. Participacion ciudadana de La infancia desde el paradigma del protagonismo. In: **II Congresso mundial de infância e adolescência**. Ciudadania desde la niñez y adolescencia e exigibilidad de sus derechos. 2005.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Professoras de Bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. In: **Congresso de Educação Básica**: Aprendizagem e currículo. Florianópolis. 2012. *Anais eletrônicos...* Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.57.57.28cafef3be1dcd956ea860e7318ec7b.pdf Acesso em: 21 jan. 2015.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczi. Tradução de Suely Mello e revisão de tradução de Jaqueline Moll. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Edital de seleção 004/2013**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br> Acesso em: 12 Set. 2014.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.036/07 de 9 de abril 2007**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2007. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.36.24.afbbc2ddf1004c8b4fec6126189beffa.pdf Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Lei Complementar CMF nº 063/03 de 23 de set. de 2003. Estatuto Único**. In: *Diário Oficial do Município de Florianópolis*. 23 set. 1988. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.20.04.d175462edaa6b51568c2db446ec60118.pdf Acesso em 22 jun. 2015.

_____. **Lei nº 2.915/88 de 19 de julho de 1988. Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério.** In: *Diário Oficial do Município de Florianópolis*. 23 set. 1988. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf Acesso em 22 jun. 2015.

_____. **Lei nº 2.517/86 de 19 de dezembro de 1996. Estatuto do Magistério Público Municipal.** Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.36.37.e4105a5cf4aa5d202a6064bc6b98604d.pdf Acesso em 22 jun. 2015.

Formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Disponível em Blog:
<http://efinfantil.blogspot.com.br> Acesso em 27 mai. 2015.

FREITAS, Denise; RODRIGUES, Cae. Educação Física e Educação Infantil: uma reflexão teórica. In: **Diálogos possíveis**, p. 7-30, jan./jun. 2008. Disponível em: www.fsba.edu.br/dialogospossiveis Acesso: 23 fev. 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Petrópolis:Vozes, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, Luciano G. et al. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 103-128, dez./2007.

GARBIN, Inelve M. F.; MEZZARI, Janair; WENDHAUSEN Adriana M. P. Educação Física na Educação Infantil e suas diferentes abordagens: em busca de pistas bibliográficas. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 29-54, dez./2007.

GASPAR, Rafael Affonso. **Os campos de atuação do egresso do curso de Educação Física da UFSC após a fragmentação em licenciatura e bacharelado: diferenças e regularidades.** 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, (série pesquisas em Educação) v. 1, 2002.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes espaços de vida coletiva da escola infantil. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil**: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física. 2012. 243 f. (Tese) Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79-107.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GONÇALVES, Ronei Manoel. **Boi de Mamão nas Escolas**. 2004. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). In: **Psicologia-USP**, São Paulo, 20(3), p. 313-336, jul./set. 2009.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na Educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: MOMM, Carolina M.; VAZ, Alexandre F. (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100.

_____. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. **29ª Reunião da ANPEd**, Caxambu, MG. 2006. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf> Acesso em 23 abr. 2015.

_____. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. 31ª reunião da ANPEd**. Caxambu, MG. 2008. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf> Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**, 2008. 222 f. Tese (Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 35-52.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A Educação Física na Educação Infantil. In: ANTÔNIO, C. (Org.). **Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis-SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996**. Florianópolis, [s.n.], 1996. P 41-65.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre educadoras e as crianças do grupo. In: FALK, Judit (Org). **Educar os três primeiros anos: a Experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Mello e revisão de tradução de Jaqueline Moll. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 53-62.

HOFFMANN, Alana. **Efeitos da shantala em bebês de um a seis meses do projeto de extensão “shantala– massagem para bebês**. 53 f. (Monografia) Graduação em Fisioterapia. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC. 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br> Acesso: maio 2015.

IMBASSAHY Arthur. Ela - um paraíso cartesiano. In: **Revista Usina**, Cinema inverso. Março de 2014. Disponível em: <http://revistausina.com/2014/03/15/1294> Acesso em: 23 jul. 2015.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. In: Revista Educação, Sociedade & Culturas. n° 17, p. 185-216, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 39-55.

KISHIMOTO Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Rev. Educação e Sociedade**, v. 20, n° 68, Campinas, p. 61-79, dez. 1999.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. In: **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 35, n° 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13083/10278/> Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: Bazílio Luiz C.; Kramer, Sonia (Org.) **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p.51-82.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Educação e Direitos Humanos. In: Bazílio Luiz C.; Kramer, Sonia (Org.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

_____. ; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamim e Mikhail Bakhtin. In: CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos A; TEZZA, Cristovão (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 207-224.

KUHLMANN, Moisés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KUNZ, Elenor; STAVISKI, Gilmar. Sem tempo de ser criança: o Semovimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. **Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. In: _____(org) Ijuí: Editora Unijuí. 2015, p. 39-70.

_____. **Didática da Educação Física 2**. In: _____(org). 4ª ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2012.

_____. SILVA, Eliane G. da; SANT´AGOSTINO, Lucia H. F. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010

_____. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XV, nº 20-21, p. 189-197, mar./dez. 2003.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

LACKS, Solange; SANTOS Júnior; L., Cláudio; *et.al.* Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, nº 26, p. 89-111, Jun. 2006.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LEBOYER, Frédérick. **Shantala, Massagem para bebês: uma arte tradicional**. São Paulo: Ground, 1995.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: Antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto S. Pereti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A Sociologia do Corpo**. 2ª ed. Tradução de Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. Que dança faz dançar a criança? Investigando possibilidades da dança improvisação na educação infantil. In: KUNZ, Maria do Carmo S.; KLEINUBING, Neuza D. (Org.). **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 105 -122.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.39, nº138, p. 919-938, set./dez. 2009.

MACIEL Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 21, n. 3, p. 309-317, set./dez. 2005.

MATTOS, Nathalia Cristina. **A formação continuada e suas contribuições ao professor de Educação Física da Educação Infantil de Florianópolis (SC)**. 2015. 111 f. (Dissertação) Mestrado. Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAUSS, Marcel. (1974). As técnicas corporais. In: Marcel Mauss. **Sociologia e Antropologia**. (Vol. II). Traduzido por Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU:EDUSP, p. 209-234.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-77.

MONTAGU, Ashley. **Tocar, o significado humano da pele**. 5º ed. São Paulo: Summus, 1988.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil. Algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE Filho; N.F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação Física para a Educação Infantil: Conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2008.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

_____. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PICELLI, Lucyelena Amaral. **Produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil**. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PINHEIRO, Maria do C.; SILVA, Edilayne F. da. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. In: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 39-57, jul./jun. 2001/2002.

PINTO, Fábio Machado. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: _____.SAYÃO, Deborah Thomé.; VAZ, Alexandre Fernandez (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 45-62.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução de Helena Antunes. Revisão científica de Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal. 2003-2004.

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes. 1995, p. 7-19.

RAMOS, Tacyana Carla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? qual a atuação de suas professoras? **35º Reunião ANPEd**, Porto de Galinhas PE, 2012, Anais eletrônicos...Porto de galinhas, PE. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT072325_res.pdf Acesso em: Out. 2013.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. In: **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, jan./mar. de 2010.

_____; _____. **Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos.** In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

_____. **Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância:** retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Educação e Infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas.** In _____. KRAMER, Sônia. (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** In: **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p.11-20.

_____. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A crianças fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p.43-51.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, p. 237-280, out./2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto A sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda, T.; GARANHANI, Marynelma, C. (Org.). **A Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 12-46.

_____. Infância contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE Maria A; ALMEIDA Ordália A. (Org.). **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2012. p 131-148.

_____. SOARES, Natalia Fernandes; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: **Educação Sociedade e Culturas**, nº 25, p. 183-206, 2007.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 09-31

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-182.

_____. PINTO, Manoel. As crianças e a infância definindo conceitos delimitando o campo. In:_____. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9 -30.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação, Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. O Fazer Pedagógico do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil. In: **Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2004.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 23, nº. 2, p.55-67, jan. 2002a.

_____. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. In: **Pensar a Prática: Educação Física e infância**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

_____. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: **Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2001.

_____. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, nº 13, p. 221-238, nov. 1999a.

_____. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: _____; MOTA; Maria Renata e MIRANDA, Olga. (Org.) **Educação Infantil em debate: ideias, invenções e achados**. Rio Grande/RS: Ed. FURG, 1999b. p. 43-59.

_____. A hora de... a educação física na pré-escola. In: **X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 1997. Goiânia, *Anais...* Goiânia: CBCE, 1997, v. 1. p. 261-268.

_____. **Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. 165 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. São Paulo: Papirus, 2011. p. 17-34.

SILVA, Cecília da. **A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina!** 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Eliane Gomes da. **Educação (física) Infantil: se movimentar e significação**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Desportos, Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Mauricio Roberto da. Exercícios de ser criança: Corpo em movimento na Educação Infantil. In:_____. ARROYO, Miguel. G. **Corpo e Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215 -239.

_____. “Exercícios de ser criança”: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 141-196, dez./2007.

SILVA, Edilayne. F. **O conhecimento produzido pela Educação Física na Educação Infantil: um estudo introdutório**. 2001. 74 f. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SIMIANO Luciane Pandini, VASQUES Carla Karnoppi. Sobre Importâncias, Medidas e Encantamentos: O percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. **34º Reunião ANPed**, Natal, RN 2011, *Anais eletrônicos....* Natal, RN. Disponível em: <http://www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf> Acesso em set. 2013.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. In: **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis. v. 7, nº.12, p. 8-18, jul./dez. 2005.

_____, TOMÁS, Catarina. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: **V Congresso Português de Sociologia-Sociedade contemporânea: reflexividade e ação**. Braga (Portugal), 2004. Disponível em: <file://C:/Users/user/Downloads/12163-37394-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 de jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELES, Leni, V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 41-70.

TRISTÃO, André Delazari. **Constituição e desenvolvimento do Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil**. 2009. 139 f. Monografia (Graduação). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. In: **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 6. nº 9, p. 1-14, jan./jun. 2004b.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **Revista digital: Educação Física, Esporte e Escola**. Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, v.1, nº 1, p. 6-32, mar. 2003.

VAZ, Alexandre Fernandez; et al. Corpo, Infância, Cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiânia**, 34 (1): p. 199-214, jan./jun. 2009.

_____. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, nº 13, p.11-34, nov.1999b.

_____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIII, nº. 19, p. 7-11, 2002.

VAROTTO, Mirte, Adriane; SILVA, Mauricio Roberto da. Brinquedo e Indústria Cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVI, nº 23, p. 169-190, dez. 2004.

VIEIRA, Carmem Lucia Nunes; MEDEIROS, Francisco Emílio de. A produção do conhecimento em educação física na educação infantil no contexto histórico da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da rede. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 55-77, dez. 2007.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993-2004**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WALLON, Henri (1968). **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento da Produção Bibliográfica no Banco de Dados da CAPES, Periódicos da Área da Educação Física e anais da ANPEd

DISSERTAÇÕES E TESES COLIGIDAS NO BANCO DE TESES DA CAPES, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: *EDUCAÇÃO FÍSICA – BEBÊS* (ENTRE 2004 E 2013)

PROGRAMA/LINHA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA				
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	O Brincar do bebê e a constituição do sujeito	OLIVEIRA, Danielle Menezes De	2012	Mestrado - Universidade Federal da Paraíba
2.	Movimento angular do quadril, joelho e tornozelo durante a aquisição da marcha independente sob diferentes condições de superfícies	ANDRADE , Vanessa Mota	2011	Mestrado - Universidade Estadual de Londrina
3.	Efeito da restrição da tarefa durante a aquisição da marcha independente	PRÓSPERO, Viviani Gusmão Moretto	2008	Mestrado - Universidade Estadual de Londrina
4.	A aquisição da locomoção aquática em bebês no primeiro ano de vida	XAVIER, Ernani Filho	2006	Doutorado - Universidade de São Paulo

PROGRAMA/LINHA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO				
Nº	Título	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Comparação da escala brunet-lezine modificada com as escalas bayley- iii na avaliação do desenvolvimento Infantil de 0-2 anos.	CARDOSO, Fernanda Guimarães Campos	2012	Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina
2.	O impacto de um programa de intervenção motora participativa ampliando oportunidades de desenvolvimento	ALMEIDA, Carla Skilhan de	2010	Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

3.	Avaliação do desenvolvimento de crianças de 0 a 18 meses: validação da alberta infant motor scale para aplicação no Brasil	SACCANI, Raquel	2009	Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4.	O desenvolvimento de bebês em creches: um olhar sobre diferentes contextos	SCHOBERT, Lucila	2008	Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
5.	Intervenção Motora: Efeitos no comportamento do bebê no terceiro trimestre de vida em creche de Porto Alegre	ALMEIDA, Carla Skilhan de	2004	Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PROGRAMA/LINHA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE				
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Uso de esteira motorizada na promoção do desenvolvimento motor de bebês com risco de atraso desenvolvimental	SCHLITTLER, Diana Xavier De Camargo	2009	Mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2.	Processos adaptativos no sistema de controle postural de bebês, crianças e adultos	POLASTRI, Paula Favaro	2007	Doutorado - Universidade de São Paulo
3.	Manipulação do contexto da tarefa a-não-b: efeitos no comportamento perseverativo e no olhar	POLANCZYK, Suelen Daiana	2007	Mestrado - Universidade de São Paulo
4.	Perseveração motora em crianças. Impacto da condição de deficiência mental	COZZANI, Marcia Valeria	2007	Doutorado - Universidade de São Paulo
5.	Efeitos de a experiência no andar na organização da passada durante a ultrapassagem sobre obstáculos em bebês	VIEIRA, Ana Paula Bortolaia	2004	Mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

PESQUISA LOCALIZADA EM CONTATO DIRETO COM A AUTORA E NÃO INCLUÍDA NOS BANCOS DE DADOS ATÉ 2014.

1.	Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES	ROSA, Amanda de Pianti	2014	Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo
----	--	------------------------------	------	---

DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA - EDUCAÇÃO INFANTIL (ENTRE 2004 E 2013)

PROGRAMA/LINHA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA				
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de Educação Física	MOREIRA, Priscyla Simões Sousa.	2012	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
2.	Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil	RODRIGUES, Renata Marques	2012	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
3.	Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (Im) pertinências	ROCHA, Maria Celeste	2011	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
4.	Holanda Loyola, Educação e Educação Física, reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944)	FREITAS, Luana Luzia Loss de	2011	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
5.	Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?	COSTA, Andrize Ramires.	2011	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
6.	A docência em Educação Física na Educação Infantil: a (re) construção de práticas de formação continuada	FRANCELINO, Kenia Dos Santos	2010	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
7.	A Educação Física na Educação Infantil: e as	MARIANO, Marina	2010	Mestrado - Universidade

	relações de gêneros: educando crianças ou meninos e meninas			Estadual de Campinas
8.	Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil	LEITE, Ana Maria	2010	Mestrado - Universidade de São Paulo
9.	Sem tempo de ser criança: reflexões sobre o tempo no brincar e se movimentar de crianças	STAVISKI, Gilmar	2010	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
10.	Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da dança-improvisação na Educação Infantil	LIMA, Elaine Cristina Pereira	2009	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
11.	O percurso da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória (ES)	ANJOS, Aline Rodrigues Oliveira dos	2009	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
12.	Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil	NAVARRO, Mariana Stoeterau	2009	Mestrado - Universidade Estadual de Campinas
13.	A influência de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor das crianças da Educação Infantil	VASCONCELOS, Amanda Freitas	2009	Mestrado - Universidade de Brasília
14.	Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob a ótica da teoria bioecológica	BROLO, Ana Lucia Ratti	2008	Mestrado - Universidade Metodista de Piracicaba
15.	Educação Física na Educação Infantil: análise da aplicação de um programa e estudo sobre o envolvimento das crianças a partir da escala	FLORES, Kelly Zoppei	2008	Mestrado - Universidade de São Paulo

	de ferre leavers			
16.	Educação Física: perspectivas teórico metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância	SANTOS, Luciana Mara Espindola	2008	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
17.	A construção de brinquedos na Educação Infantil: uma experiência com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano	GIBERTONI, Tatiane	2008	Mestrado - Universidade Metodista de Piracicaba
18.	Educação (física) infantil: se-movimentar e significação	SILVA, Eliane Gomes Da	2007	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
19.	Desenvolvimento infantil: análise das manifestações motoras para a construção de um referencial de avaliação	STRIJKER, Bertha Emilia	2007	Mestrado - Universidade Metodista de Piracicaba
20.	Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso	NUNES, Kezia Rodrigues	2007	Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo
21.	Formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil: a técnica do diário de aula	PIRAGIBE, Valentina	2006	Mestrado - Universidade de São Paulo
22.	Os jogos de construção na Educação Infantil: um estudo de caso na Creche Amas Piracicaba	REZENDE, Januária Andrea Souza	2005	Mestrado - Universidade Metodista de Piracicaba
23.	A relevância da construção de brinquedo nas aulas de Educação Física no período infantil	NOBREGA, Vania Cristina Dipe	2004	Mestrado - Universidade Metodista de Piracicaba

PROGRAMA/LINHA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Educação Física na Educação Infantil: um	GOMES, Manoel Dos Santos	2012	Doutorado - Universidade

	estudo sobre a formação de professores em Educação Física			Federal de Santa Catarina
2.	A representação de professores de Educação Física sobre sua docência em creches e núcleos de Educação Infantil: (Neis)	MATTOS, Aretuza Suzay	2012	Mestrado - Universidade Nove de Julho
3.	Infâncias e o currículo da Educação Física	NEVES, Luiz Antonio Ribeiro Soares das	2011	Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
4.	Educação corporal para crianças pequenas: existe lugar para Educação Física?	GONZAGA, Laerson Pires	2011	Mestrado - Universidade Federal de Goiás
5	Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil	FILHO, Nelson Figueiredo De Andrade	2011	Doutorado - Universidade Estadual de Campinas
6.	Educação Física na Educação Infantil ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico cultural de Davydov	LIMA, Maria Clemência Pinheiro de	2010	Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
7.	O lugar pedagógico da Educação Física na Educação: saberes (re) construídos na formação continuada do Paideia/UFRN	CAPISTRANO, Naire Jane	2010	Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
8.	A formação inicial dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Belém	MOTA, Joselene Ferreira	2010	Mestrado - Universidade do Estado do Pará
9.	Ginástica artística: equilíbrio corporal no desenvolvimento das habilidades motoras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino	NASCIMENTO, Leda Sallate Ferri do	2010	Mestrado - Univ. Regional Integrada Do Alto Uruguai e Das Missões

	Fundamental			
10.	A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina!	SILVA, Cecília da	2009	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
11.	Educação Física e educação matemática na Educação Infantil	MARTINS, Marluccio De Souza	2009	Mestrado - Universidade Regional de Blumenau
12.	Dança: linguagem do corpo na Educação Infantil	LIMA, Ruth Regina Melo de	2009	Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
13.	A relação entre cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas	TONIETTO, Marcos Rafael	2009	Mestrado - Universidade Federal do Paraná
14.	Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil	FREITAS, Amanda Fonseca Soares	2008	Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
15.	Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no contexto escolar: uma sinergia possível	RODRIGUES, Cae	2007	Mestrado - Universidade Federal de São Carlos
16.	Texto televisivo e Educação Infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Física	COSTA, Martha Benevides da	2007	Mestrado - Universidade Federal da Bahia
17.	Atividades rítmicas e linguagem corporal na Educação Infantil	BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues	2006	Mestrado - Universidade Federal de Mato Grosso
18.	Jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física: contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança	LEITAO, Marcelo Crepaldi	2006	Mestrado - Universidade do Oeste Paulista

19.	O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis	WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira	2006	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina
20.	O professor de Educação Física na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica	CORREIA, Lilian Rolim	2004	Mestrado - Universidade Nove de Julho

ARTIGOS ENCONTRADOS NOS PERIÓDICOS DA AREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA – BEBÊS –EDUCAÇÃO INFANTIL (ENTRE 2004 E 2013)

REVISTA MOTRIVIVÊNCIA

FAGUNDES, Bruno; MACHADO, Rubens; SILVA, Fabiano Weber da. As crianças como autoras da significação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, nº 37, p. 51-68 Dez./2011.

ROSA, Marcelo Victor da; SILVA, Queila da. Análise das estratégias metodológicas das aulas de dança improvisação na Educação Física Infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, nº 31, p. 66-78 Dez./2008

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Rosana Sandri Eleutério de. Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, nº 31, p. 207-223 Dez./2008.

GARBIN, Inelve F. M.; MEZZARI, Janair; WENDHAUSEN, Adriana M.P. Educação Física na Educação Infantil e suas diferentes abordagens: em busca de pistas bibliográficas. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 29-54, Dez./2007.

MEDEIROS, Francisco E. de; VIEIRA, Carmem L. N. A produção do conhecimento em Educação Física na Educação Infantil no contexto histórico da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em

documentos da rede. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 55-74 Dez./2007.

GUERRA, Paula M.; MEDEIROS, Francisco E.; PANDOLFI, Fernanda N.; SILVA Suellen R. de. Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 75-86, Dez./2007.

AMORIM, Santa H. ; GOULART, Michelle C.; FARIAS, Denise, C. Os principais problemas da Educação Física e suas relações com a realidade na/da Educação Infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 87-102, Dez./2007.

GALVÃO, Luciano G.; LIMA, Elaine; MUNARIM, Iracema; PERSKE, Carin L. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 103-128, Dez./2007.

VIEIRA, Carmem L.N.; WELSCH, Nadége L.N. de. O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p. 129-140, Dez./2007.

SILVA, Maurício R. da. “EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espaços na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?” **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, nº 29, p.141-196, Dez./2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia, Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, nº 25, p. 163-172 Dez./2005.

REVISTA PENSAR A PRÁTICA

ANJOS, Yara V. dos; BARROS, Magda J. A.; COSTA, Silvana V.C. ; CAPELLARI, Ademar J. ; MOTA, Marcela C. M. da; OLIVEIRA, Ester J. de ; REVERDITO, Riller S.; SIMÕES, Allan C.; TOLOCKA, Rute E. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdicomotoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320618, abr./jun. 2013.

MARTINS, David G.; OLIVEIRA, Victor J.M de; PIMENTEL, Nilton P. Cotidiano da educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação Física na Educação Infantil: Reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012.

NETO, Amarílio F.; NUNES, Kezia R. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.

CANDREVA, Thábata; CASSIANE, Vanessa; CESTARI, Halina de F.; PRODÓCIMO, Elaine; RUY, Marcela P. ; THOMAZINI, Leandro. Agressividade na Educação Infantil: o jogo como forma de intervenção. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12/1, p. 1-11, jan./abr. 2009.

FARIAS, Gerson Carneiro de. O que os bebês sabem: um modo diferente de pensá-los. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11/2, p. 115-124, maio/ago. 2008

REVISTA MOVIMENTO

FILHO, Nelson F. de A. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia C.; RODRIGUES, Renata M. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 65-81, out/dez de 2011

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na

rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

BROLO, Ana Lucia R.; FARIA, Maria C.M.; HORITA, Kelly H.; SANTOS, Denise C.C. ; SILVA, Junior V.P da. ; TOLOCKA, Rute E. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 113-130, janeiro/março de 2010.

BERLEZE, Adriana; KREBS, Ruy J.; SPESSATO, Bárbara C.; VALENTINI, Nádia C. Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner . **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 147-173, outubro/dezembro de 2009.

CHAVES, Fernando E.; FALKENBACH, Atos P.; NASCIMENTO, Vanessa F. do; NUNES, Dileni P. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, maio/agosto de 2007.

DAOLIO, Jocimar; SILVA, Alan Marques da. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p.13-37, janeiro/abril de 2007.

DREXSLER, Greice; FALKENBACH, Atos P. ; WERLE, Verônica. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

ARRIBAS, Teresa L. El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 71-87, janeiro/abril de 2004.

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM

COSTA, Felipe R. de; MELLO, André da S.; RODRIGUES, Karolina S.; SANTOS, Wagner dos; VOTRE, Sebastião J. Representações

sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. Trim. 2012.

CAMARGO, Vinícius A. de ; PALMA, Míriam S.; PONTES, Maicon F. P. Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares. **Rev. Educ. Fis/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 421-429, 3. trim. 2012.

RBCE - REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

PRODÓCIMO, Elaine; NAVARRO, Mariana S. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

COSTA, Martha B. da; LACERDA Cristiane G. de. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis,, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

SIQUEIRA, Isabelle B.; SOUZA, Valéria P. de S.; WIGGERS, Ingrid D. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326, abr./jun. 2012.

KUNZ, Elenor ; SILVA, Eliane G. da; SANT'AGOSTINO, Lucia H. F. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas, **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010.

COSTA, Martha B. da; LEIRO, Augusto C. R. Texto televisivo e educação infantil: Conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 121-135, janeiro- 2010.

DANTAS, Luiz E.P.B.; NASCIMENTO, Carolina P. Desenvolvimento histórico cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. Campinas, **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro - 2009.

ANDRADE FILHO, Nelson F.; FIGUEIREDO, Zenólia C. C.; SILVA, Renata L. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da

autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.

AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil., **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

SILVA, Eduardo J. S. da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas,, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a Educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ARTIGO ENCONTRADO POSTERIORMENTE (2014) NA REVISTA ZERO-A-SEIS

BEZZERA, Mauricia S. de H. e VIEIRA Carmem N. L, Compartilhando propostas pedagógicas na Educação Infantil: A Educação Física e uma experiência com Bebês. **Revista Zero-a-seis**. UFSC, Florianópolis, v. 14, nº 26. 2012.

ARTIGOS COM A TEMÁTICA BEBÊS E EDUCAÇÃO NOS ANAIS DA ANPED (ENTRE 2004 E 2013)

Nº.	Título	Autor	Ano	Instituição
1.	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	COUTINHO, Angela Maria Scalabrin	2013	Universidade Federal do Paraná
2.	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância	TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	2013	Universidade Federal de São Carlos
3.	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil	CASTRO, Joselma Salazar de	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
4.	Quais as fontes de saberes	DAGNONI, Ana	2012	Universidade

	das professoras de bebês?	Paula Rudolf		do Vale do Itajaí
5.	As crianças no centro da organização pedagógica: O que os bebês nos ensinam? Qual a atuação das professoras?	GOMES, Tacyana Karla	2012	Universidade Federal do Sergipe
6.	Sobre Importâncias, Medidas e Encantamentos: O percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
7.	Possibilidades de organização de práticas educativas nas creches em parcerias com os bebês: O que “dizem” as crianças?	GOMES, Tacyana Karla	2011	Universidade Federal do Sergipe
8.	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	GUIMARÃES, Daniela de Oliveira	2008	Pontífice Universidade Católica -RJ
9.	A inserção de crianças na creche: um estudo de caso sobre a perspectiva dos pais	BRERING, Eliana; SARKIS, Alessandra	2007	Universidade Federal do Rio de Janeiro

APÊNDICE B - Questionário

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome:
E-mail:
Telefone:
1 – SEXO: () Feminino () Masculino
2 – IDADE:
() Até 24 anos () De 36 a 39 () De 50 a 54
() De 25 a 29 anos () De 40 a 44 () 55 anos ou mais
() De 30 a 35 anos () De 45 a 49 () Não desejo responder
3 – HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ FORMADO (A)?
() De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos
() De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos
4 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE, ANO E LOCAL ONDE SE FORMOU?
() Ensino Médio Ano de conclusão:
Instituição:.....
() Ensino Superior Ano de conclusão:
Curso:.....
Instituição:.....
() Especialização Ano de conclusão:
Curso:.....
Instituição:.....
() Mestrado Ano de conclusão:.....
Linha de
Pesquisa:.....
Curso:.....
..... Instituição:.....
() Doutorado Ano de conclusão:
Linha de
Pesquisa:.....
Curso:.....
..... Instituição:.....
5 – REALIZA ALGUM CURSO ATUALMENTE?
() Não () Sim
Qual?.....
2. DADOS PROFISSIONAIS
Nome da(s) Instituição(ões)
6 – QUAL SUA ATUAL SITUAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE?
() Substituta(o)
() Efetiva(o)
7 – HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA REDE (considere o tempo de trabalho

<p>como substituto (a) e efetivo (a)):</p> <p>() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos () De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos</p>
<p>8 – HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA ATUAL INSTITUIÇÃO?</p> <p>() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos () De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos</p>
<p>9 – QUAL SUA CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO NA(S) INSTITUIÇÃO (ÕES)</p> <p>() 10 horas () 20 horas () 30 horas () 40 horas</p>
<p>10– HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (considere aqui todas as instituições em que já atuou)</p> <p>() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos () De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos</p>
<p>11 – FOI SUA OPÇÃO TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO INFANTIL? POR QUÊ?</p> <p>() Sim () Não Porque?.....</p>
<p>12 – HÁ QUANTO TEMPO ATUA COM GRUPOS DE G1?</p> <p>() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos () De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos</p>
<p>13 – FOI SUA OPÇÃO ATUAR COM O G1? (no caso de haver mais de um professor de E.F. na unidade).</p> <p>() Sim () Não Porque?</p>
<p>3. FORMAÇÃO INICIAL</p>
<p>14 – CONSIDERA QUE SUA FORMAÇÃO INICIAL LHE OFEREÇEU SUBSÍDIOS TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p>
<p>15 – E PARA A ATUAÇÃO COM BEBÊS?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p>
<p>4. FORMAÇÃO CONTINUADA</p>
<p>16 – PARTICIPA DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DA PREFEITURA?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>17 – PARTICIPA DE OUTRAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO COMPLEMENTARES ALÉM DA OFERECIDA PELA PREFEITURA?</p> <p>() Sim Quais?..... () Não</p>
<p>18 -EM RELAÇÃO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA PREFEITURA,</p>

QUAIS DELES PARTICIPA?	
<input type="checkbox"/> Formação da Educação Física	Com que frequência anual?.....
<input type="checkbox"/> Encontros do Grupo Independente	Com que frequência anual?.....
<input type="checkbox"/> Formação geral da Educação Infantil	Com que frequência anual?.....
<input type="checkbox"/> Outros(especifique):	Com que frequência anual?.....
19 – CONSIDERA QUE AS FORMAÇÕES TÊM ABORDADO AS QUESTÕES REFERENTES AO TRABALHO COM OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO FÍSICA?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	
Exemplifique:	
20. TEM CONHECIMENTO/ACESSO AOS DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
21. SE SIM, CONSIDERA QUE ESSES DOCUMENTOS TÊM CONTEMPLADO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	
Exemplifique:	
22. CONSIDERA QUE ESSES DOCUMENTOS TÊM CONTEMPLADO A ESPECIFICIDADE DOS BEBÊS, OU DE ALGUMA FORMA CONTRIBUÍDO NA SUA ATUAÇÃO JUNTO AOS MESMOS?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte	
Exemplifique:	
5. A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO GRUPO DE BEBÊS	
5.1- TEMPO	
23 – COMO ORGANIZA O TEMPO DE SEUS ENCONTROS COM OS BEBÊS? (considerando as 2:15hs semanais a que cada grupo tem direito) O QUE LHE LEVOU A OPTAR POR ESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO?.....	
.....	
24 – O TEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS BEBÊS PERPASSA OUTROS MOMENTOS DA ROTINA, COMO SONO, HIGIENE, ALIMENTAÇÃO?	
<input type="checkbox"/> Não	
<input type="checkbox"/> Sim↔Nesse caso, como vc organiza suas ações considerando esses momentos?	
.....	
5.2 - ESPAÇO / MATERIAIS	
25 - CONSIDERA O ESPAÇO DA SALA APROPRIADO PARA OS	

ENCONTROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS BEBÊS? () Sim () Não () Em parte
26 – PROPÕE MUDANÇAS NA REORGANIZAÇÃO DESSE ESPAÇO? () Sim () Não () Em parte Exemplifique:
27 – UTILIZA OUTROS ESPAÇOS ALÉM DA SALA NA SUA ATUAÇÃO JUNTO AOS BEBÊS? () Não () Sim ↔ Quais? () Parque () Corredores () Biblioteca () Refeitório () Solário () Outros. Quais?.....
28 – HÁ NA SUA UNIDADE MATERIAIS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS GRUPOS DE BEBÊS? () Nenhum () Suficientes () Alguns, mas insuficientes
5.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DOCENTES
29 – QUAIS AS DIFICULDADES QUE ENCONTRA NA PRÁTICA DOCENTE COM OS BEBÊS? (pode assinalar mais de uma alternativa) () Falta de subsídios teórico metodológicos voltados para essa faixa etária () Falta de material () Falta de compreensão das colegas quanto às propostas pedagógicas () Falta de compreensão e colaboração das famílias () Falta de apoio da equipe pedagógica () As ações serem voltadas para o cuidado () Dificuldade de envolver as crianças em alguma proposta () Não encontro dificuldades () Outras (quais?):.....
30 – TEM CLAREZA DOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS GRUPOS DE BEBÊS? () Não () Sim () Mais ou menos
31– DESTAQUE ALGUMAS FINALIDADES QUE CONSIDERE IMPORTANTE ORIENTAR NA ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA JUNTO AOS BEBÊS.
5. 4 PLANEJAMENTO
32– O DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES COM OS BEBÊS TEM COMO BASE UM PLANEJAMENTO? () Sim () Não
33 – COM QUE FREQUÊNCIA? (Nesse item, pode assinalar mais de uma

<p>alternativa) <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Diário (ou a cada encontro) <input type="checkbox"/> Outro.....</p>
<p>34 – QUAIS SÃO SUAS FONTES NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO?(pode assinalar mais de uma alternativa) <input type="checkbox"/> Conhecimentos adquiridos na formação inicial (universidade) <input type="checkbox"/> Conhecimentos adquiridos em grupos de estudo na instituição <input type="checkbox"/> Conhecimentos adquiridos em cursos de formação oferecidos pela prefeitura <input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Artigos <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Outras (Quais).....</p>
<p>35 – BASEIA SEU PLANEJAMENTO COM OS BEBÊS CONSIDERANDO UMA OU MAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (OU AUTORES)? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim</p>
<p>36 – SE SIM, QUAL OU QUAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (OU AUTORES) TEM NORTEADO SUA AÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS BEBÊS? </p>
<p>37 – AO PLANEJAR SUAS AÇÕES COM OS BEBÊS CONSIDERA QUAIS ESPECIFICIDADES? (pode assinalar mais de uma alternativa) <input type="checkbox"/> Faixa etária <input type="checkbox"/> Individualidades das crianças <input type="checkbox"/> Condições sociais e culturais <input type="checkbox"/> Tempo <input type="checkbox"/> Espaço/materiais <input type="checkbox"/> Outros (quais?).....</p>
<p>38 – O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS DIFÍCIL NO PLANEJAMENTO PARA UM GRUPO DE BEBÊS? <input type="checkbox"/> Falta de material <input type="checkbox"/> Rotina (horas determinadas de sono, refeições, higiene) <input type="checkbox"/> Elaboração de propostas diversificadas <input type="checkbox"/> Elaboração de propostas que não visem a um resultado palpável <input type="checkbox"/> A faixa etária – por serem muito pequenos e não darem uma resposta imediata <input type="checkbox"/> Não considero difícil planejar para esse grupo de crianças <input type="checkbox"/> Outros.....</p>
<p>5.5 -. DOCÊNCIA PARTILHADA</p>
<p>39 - SUA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS BEBÊS ACONTECE INTEGRADA AO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE?</p>

<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte
40 - SUA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS BEBÊS ACONTECE INTEGRADA AO PROJETO DA SALA?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte
41 - SE SIM, OU EM PARTE, EXEMPLIFIQUE AÇÕES ONDE ESSA INTEGRAÇÃO AO PROJETO DA SALA E DA UNIDADE ACONTECE DE FORMA MAIS EFETIVA.
.....
42-SE NÃO, OU EM PARTE, QUAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA AO PROJETO DE SALA E DA UNIDADE. (Pode assinalar mais de uma alternativa)
<input type="checkbox"/> Tempo para planejamento conjunto
<input type="checkbox"/> Afinidade com os profissionais
<input type="checkbox"/> Divergências pedagógicas
<input type="checkbox"/> Falta de apoio em relação as propostas apresentadas
<input type="checkbox"/> Dificuldades em dividir espaços e materiais
<input type="checkbox"/>
Outros.....

APÊNDICE C - Carta para registro de um dos momentos da Educação Física

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- UFSC
MESTRANDA: MIRTE ADRIANE VAROTTO
ORIENTADOR: JOÃO JOSUÉ DA SILVA FILHO
TÍTULO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Prezado(a) professor (a),

Com o intuito de complementar nossa pesquisa, já iniciada no semestre anterior através do questionário por você respondido, estamos realizando um *Evento-campo/Grupo-focal* com uma parcela de 20% das professoras que participaram da primeira etapa.

O objetivo do *Evento-campo/Grupo Focal* é buscar uma maior aproximação com as práticas da Educação Física, através da socialização e reflexão sobre as experiências estabelecidas nos encontros com os bebês nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, visando enriquecer nossa conversa no grupo, gostaríamos que cada professora participante trouxesse, para socializar com os demais, o registro de um dos momentos do seu encontro com os grupos de bebês. A intenção é, a partir da leitura dos registros de cada professora, provocarmos um diálogo sobre as questões inerentes às ações pedagógicas estabelecidas na atuação da Educação Física neste grupo de crianças.

Esse registro poderá conter os elementos indicados abaixo, mas também ser complementado por outros que você considera significativos em sua atuação pedagógica. Lembramos que o encontro não visa avaliar ou julgar o que cada professora realiza, mas sim enriquecer a conversa através da contribuição trazida por cada uma. O debate será filmado e gravado com gravador de áudio, para possibilitar a análise posterior.

O encontro será realizado no dia **31 de março** às **9:00 h**, tendo como local o Centro de Formação Continuada, localizado na Rua Ferreira Lima, Centro, **sala 01**.

Agradecemos novamente sua participação e colaboração com a nossa pesquisa.

Mirte Adriane Varotto
Pesquisadora PPGE/UFSC
Fone:9105-6606
Email: mi.adriane@hotmail.com

INSTITUIÇÃO:.....
PROFESSOR (A):.....

Registro de um encontro da Educação Física com os Bebês

Etapa 1:

Planejamento de um encontro com os bebês: objetivos/intencionalidades, experiências a serem propostas (o que e para quem), estratégias (o modo como organizará as propostas, levando em consideração a organização do tempo, do espaço, dos materiais, da participação dos demais adultos).

.....
.....
.....
.....
.....

Etapa 2:

Registro do encontro com os bebês: Condução das atividades, interação (das crianças com o proposto, professor/crianças, crianças/crianças, professor E.F./professor de sala), envolvimento com os demais momentos da rotina, possibilidades percebidas que indiquem o planejamento dos próximos encontros.

.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE D - Roteiro Grupo Focal

1 - Como observam em suas práticas a dimensão do cuidar/educar?

-Consideram que as rotinas de cuidado, trocas, sono, alimentação passam ou são algo a parte da Educação Física?

- Planejam ações que contemplem a Educação Física nestes momentos?

2 - O tempo que a Educação Física permanece com os bebês é limitador? Conseguem em 2h15min. por semana estabelecer uma relação afetiva, conhecer as crianças, propor ações significativas?

3 - Conseguem perceber nos relatos, estratégias para atender as necessidades individuais das crianças e o trabalho coletivo com o grupo?

4 - Quais são as principais diferenças que vocês identificam no trabalho da Educação Física com os bebês, se comparado as crianças maiores?

5 - Como vocês percebem o trabalho coletivo na unidade, a partir das ações da Educação Física e dos demais profissionais que atuam com essas crianças?

6 - Pensando nos aspectos inerentes a formação, o que de fato contribuiria para que a Educação Física se aproximasse mais dos bebês?

7 - A Educação Física tem conseguido se consolidar como uma prática pedagógica nos grupos de bebês a partir de sua especificidade em trabalhar com o corpo e o movimento?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Projeto de Pesquisa **Educação Física para bebês, as práticas pedagógicas nas creches da rede Municipal de ensino de Florianópolis**, está sendo desenvolvido pela pesquisadora **Mirte Adriane Varotto¹** junto ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na linha de pesquisa EDUCAÇÃO E INFÂNCIA e tem como orientador o professor **João Josué da Silva Filho²**.

A referida pesquisa justifica-se **pela necessidade de se compreender as configurações da Educação Física na Educação Infantil, configurações essas ainda em processo de construção, que tem suscitado novas formas de se ver, pensar, refletir, sobre nosso papel enquanto professores e com isso também, dar voz e vez aos docentes numa tentativa de valorizar suas vivências/experiências e contribuir para ampliar o debate acerca da especificidade dos bebês.**

O campo de pesquisa será constituído pelas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que possuem grupos de G1/Berçário, 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 incomodado com algum dos procedimentos previstos, fazendo contato com o pesquisador através do e-mail, ou presencialmente se assim preferir.

A questão-problema deste projeto é: **Quais práticas pedagógicas tem norteado a atuação dos professores de Educação Física junto aos grupos de bebês nas creches da Rede Municipal de Florianópolis?**

Os objetivos da pesquisa são: Procurar compreender como os professores organizam o tempo, o espaço e os materiais nos momentos da Educação Física, levando em consideração as especificidades dessa faixa etária; Compreender as formas de atuação realizadas pelos professores junto às crianças; Contextualizar o processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física e suas contribuições na atuação com bebês; Ampliar a compreensão acerca dos processos educativos (institucionalizados ou não) envolvendo as crianças dos contextos educativos a serem investigados.

Os procedimentos metodológicos envolvem, além da pesquisa no campo teórico, a pesquisa de campo de abordagem qualitativa, tendo com

instrumentos de pesquisa: em um primeiro momento um questionário e posteriormente se houver necessidade uma entrevista semi-estruturada.

Eu _____
 CI n° _____ CPF
 n° _____
 Da _____ (do) _____ Creche,
 NEI _____

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 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,
 Florianópolis, ____ de _____ de 2014

Assinatura do pesquisado

¹mi.adriane@hotmail.com

²josue@ced.ufsc.br

ANEXOS**ANEXO A: PORTARIA NO 005/15****PORTARIA N^o 005/15**

NORMATIZA A JORNADA DE TRABALHO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, DEFINE DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE NAS UNIDADES EDUCATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, DURANTE O ANO LETIVO DE 2015, E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o que estabelece a Lei Municipal 2.517/86, Lei Municipal n^o 2.915/88, Lei Complementar CMF n^o 063/03, Lei Federal If 11.738/08, Lei Municipal n^o 427/12 e Parecer CEB/CNE n^o 18/12,

RESOLVE:

Artigo 1^o A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade.

§ 1^o A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação.

§ 2^o tempo destinado à hora/atividade deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.

§ 3^o A participação em cursos e eventos, reuniões elou colegiado de classe deverão ser consideradas dentro do tempo destinado a hora/atividade, nos termos do § 2^o deste artigo.

§ 4^o A ausência não justificada nos termos da Instrução Normativa n^o 006/SMA/2014, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe elou no tempo destinado à hora/atividade no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa elou Secretaria Municipal de Educação, será considerada falta não justificada (código 04).

§ 5^o A organização da hora/atividade deverá ser previamente definida, respeitadas as diretrizes da respectiva Diretoria de Ensino e o calendário de atividades da Unidade Educativa e da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 2^o A hora/atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será organizada semanalmente consoante tabela abaixo:

Cargo	Jornada Semanal	Atividade Docente	Hora Atividade
Professor de Educação Infantil, Anos Iniciais e Apoio Pedagógico	20 (vinte) horas	13h20min (treze horas e vinte minutos)	6h40min (seis horas e quarenta minutos)
Professor Auxiliar (Todas as áreas)	20 (vinte) horas	13h20min (treze horas e vinte minutos)	6h40min (seis horas e quarenta minutos)
Professor de área/disciplina específicas	10 dez horas	7 sete aulas	Tempo que exceder o número de aulas semanais
	20 vinte horas	14 quatorze aulas	
	30 (trinta) horas	21 vinte e uma aulas	
	40 (quarenta) horas	28 vinte oito aulas	

§ 1^o Os profissionais ocupantes dos cargos de Professor de Educação Infantil, Professor de Anos Iniciais, Professor de Apoio Pedagógico e Professor Auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão a hora/atividade de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.

§ 2^o Os Professores de áreas/disciplinas específicas com número de aulas inferior ao teto estabelecido no caput deste artigo, deverão complementar a carga horária de atividade docente em atividades complementares, definidas por meio de Plano de Trabalho articulado com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa e autorizado pela respectiva Diretoria de Ensino.

Artigo 3^o A hora/atividade dos Especialistas em Assuntos Educacionais, no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede

Municipal de Ensino de Florianópolis, será de 12h (doze horas) por semana para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e 6h (seis) horas por semana para jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

Artigo 4^o A hora/atividade dos membros do quadro do magistério, no efetivo exercício da função, nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, será organizada por semana, conforme tabela que segue:

Mês	Primeira Semana					Segunda Semana					Terceira Semana					Quarta Semana				
	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
Fevereiro						9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27
Março	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27
	30	31																		
Abril			1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24
	27	28	29	30																
Maio					1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22
	25	26	27	28	29															
Junho						1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19
	22	23	24	25	26	29	30													
Julho							1	2	3		6	7	8	9	10	13	14	15	16	17
Agosto	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28
	31																			
Setembro		1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18	21	22	23	24	25
	28	29	30																	
Outubro				1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	19	20	21	22	23
	26	27	28	29	30															
Novembro						2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20
	23	24	25	26	27	30														
Dezembro							1	2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18
	21	22																		

§ 1^o Na segunda semana de fevereiro, ou seja, de 09 a 13 de fevereiro de 2015, a hora/ atividade no próprio local de trabalho será nos dias 09 e 10 de fevereiro (segunda-feira e terça-feira), para todos os profissionais da unidade educativa, no próprio local de trabalho.

§ 2^o Na terceira semana de fevereiro, ou seja, de 18 a 20 de fevereiro de 2015, a hora/atividade individual será no dia 18 de fevereiro (Quarta-feira), para todos os profissionais da unidade educativa, em locais a critério do próprio profissional.

§ 3^o Na quarta semana de fevereiro, ou seja, de 23 a 27 de fevereiro de 2015, a hora/atividade será organizada pela Direção da Unidade Educativa e Equipe Pedagógica.

§ 4^o A organização da hora/atividade a partir de 02 de março de 2015, será definida nos capítulos específicos de cada nível/modalidade de ensino, descritos na presente portaria..

Artigo 5^o Os professores da área de Educação Física que atuam nas etapas da Infantil e do Ensino Fundamental, concomitantemente, optarão por qual grupo de formação participarão durante o ano letivo 2015, considerando uma das etapas.

Parágrafo único. A organização do dia de hora/atividade na unidade educativa levará em conta então a referida definição da etapa pretendida.

Artigo 6^o Os Supervisores Escolares que atuam com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, concomitantemente, poderão participar dos grupos de formação de ambas as etapas da Educação Básica, devendo ser levada em conta os respectivos dias estabelecidos pelas referidas etapas para a organização da hora/atividade na unidade educativa.

Artigo 7^o O atendimento aos educandos, durante a hora/atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por:

- I. — Na Educação Infantil: professores auxiliar e de educação física.
- II. — Nos Anos Iniciais e Apoio Pedagógico: educação física, artes, língua estrangeira e professores auxiliares (prioritariamente com o professor auxiliar do ensino fundamental).

Parágrafo único: O professor auxiliar de tecnologia educacional e de atividades de ciências deverão desenvolver seus projetos com as turmas, prioritariamente, nas salas específicas para esse fim.

Artigo 8^o O servidor do magistério que não esteja no efetivo exercício da função, ou seja, por motivo de readaptação funcional, ou nomeado para exercer cargo em comissão, ou designado para exercer função gratificada, ou designado para assessoramento no -órgão central, deverá cumprir sua jornada de trabalho integralmente no seu local de trabalho.

CAPÍTULO 11 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo 9^o A hora/atividade dos professores de educação infantil e professores auxiliares de educação infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil e NEI's Vinculados, será organizada semanalmente, por grupo

de atuação (GA), a partir de 02 de março de 2015, de acordo com as seguintes diretrizes:

Dia da Semana	Grupo de Atuação - GA		
	Primeiro Profissional	Segundo Profissional	Terceiro Profissional
Segunda- feira			GA IV
Terça-feira	GA 11 e GA VI	GAI	
Quarta-feira	GA 111	GA 11 e GA VI	GAI
Quinta-feira	GA Iv	GA 111	GA 11 e GA VI
Sexta-feira			GA 111

§ 1^o Cada Grupo de Atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes, seus respectivos professores de educação infantil e professores auxiliares de educação infantil.

§ 2^o As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil com atuação nas Creches e Núcleos de Educação Infantil serão concentradas na segunda e quarta semana, a partir do mês de março, conforme organização dos respectivos Grupos de Atuação.

§ 3^o A hora/atividade dos Professores de Educação Física, para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, deverá contemplar a terça-feira da segunda-semana, respeitada a carga horária descrita no Art. 3^o desta Portaria.

Artigo 10 A hora/atividade dos Supervisores Escolares, para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, deverá contemplar a quarta-feira da segunda-semana.

Parágrafo único. A hora/atividade dos Supervisores Escolares nas Unidades Educativas com dois profissionais, na primeira e terceira semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 3^o desta Portaria.

Artigo 11 Na quarta-semana, a hora/atividade de todos os profissionais do magistério deverá contemplar o dia da Reunião Pedagógica.

CAPÍTULO 111

DIRETRIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo 12 A hora atividade dos Professores e Professores Auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas do Ensino Fundamental, será organizada semanalmente, por área de atuação, a partir de 02 de março de 2015, de acordo com as seguintes diretrizes:

Dia da Semana	Cargo	Ocupação / Grupo
Segunda-feira	Professor	2 ^o ano, 4 ^o ano, Educação Especial e Libras
Terça-feira	Professor	3 ^o ano, História, Geografia e Apoio Pedagógico
	Professor Auxiliar	Ensino Fundamental (G I)
Quarta-feira	Professor	1 ^o ano, 5 ^o ano e Matemática
	Professor Auxiliar	Educação Especial (G I)
Quinta-feira	Professor	Ciências e Artes
	Professor Auxiliar	Atividades de Ciências, Libras e Ensino Fundamental G II
Sexta-feira	Professor	Português, Língua Estrangeira e Educação Física G I - Matutino e GII - Vespertino
	Professor Auxiliar	Educação Especial (G II) e Tecnologia Educacional

§ 1^o As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, dos Professores Auxiliares de Educação Especial, será concentrada na terceira semana.

§ 2^o A hora/atividade dos Professores Auxiliares de Educação Especial na primeira, segunda e quarta semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 3^o desta Portaria.

§ 3^o As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para a hora/atividade dos Professores e Professores Auxiliares das Escolas

Básicas e Escolas Desdobradas, não especificadas no § 1^o deste artigo, serão concentradas na primeira ou terceira semanas.

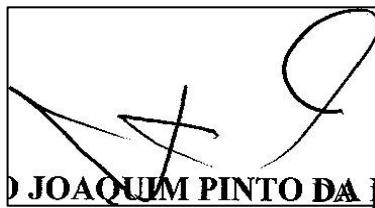
Artigo 13 As atividades definidas pela Diretoria do Ensino Fundamental para atividades no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação, dos Especialistas em Assuntos Educacionais das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas, será concentrada na terça-feira da terceira semana.

§ 1^o A hora/atividade dos Especialistas em Assuntos Educacionais, na primeira, segunda e quarta semanas, será organizada pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 3^o desta Portaria.

Artigo 14 O Colegiado de Classe deverá ser considerando dentro do tempo de hora/atividade de todos os profissionais do magistério das Escolas Básicas e Escolas Desdobradas.

Artigo 15 Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação, com efeitos a partir do ano letivo de 2015, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Portaria n^o 005/14.

Florianópolis, 26 de janeiro de 2015.



RODOLFO

JOAQUIM PINTO DA LUZ

JOA

Secretário Municipal de Educação