



**Buenas prácticas en la educación
del cuerpo en la escuela inicial y básica**

Agustín Lescano
(compilador)



BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA INICIAL Y BÁSICA

Agustín Lescano
(Compilador)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión
Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti
Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch
Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1697-6
Colección Cuerpo, educación y sociedad, 2

Cita sugerida: Lescano, A. (Comp.). (2018). Buenas prácticas en la educación del cuerpo en la escuela inicial y básica. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 2). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book118>



Licencia Creative Commons 4.0.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(UNLP/CONICET)

Directora

Gloria Beatriz Chicote

Vicedirector

Antonio Camou

Director del proyecto

Dr. Ricardo Crisorio (UNLP)

Coordinadores

Prof. Marcelo Giles (UNLP)

Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC)

Dr. Marcus Taborda de Oliveira (UFPR)

Compilador

Mg. Agustín Lescano (UNLP)

Investigadores

Argentina – UNLP

Agustín Lescano, Santiago Bracco, Aldo Román César, Julio Elverdin,
Patricio Fernández Etchemendi, Eduardo Galak,
Mario Mamonde, Celeste Marcelli, Liliana Rocha Bidegain,
Norma Rodríguez, María Eugenia Villa y Nicolás Viñes

Brasil – UFSC

Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves,
Carmen Lúcia Nunes Vieira y Ana Cristina Richter

Brasil – UFPR

Leandro De Oliveira Belgrowicz, Nicole Roessle Guaita
y Francis Madlener de Lima

Índice

<u>Prólogo</u>	11
<u>PARTE I: Argentina, UNLP</u>	19
<u>Buenas prácticas educativas en el nivel inicial</u>	21
<u>Introducción. Interrogando las prácticas educativas</u>	21
<u>Punto de partida</u>	25
<u>¿De qué se ocupa la escuela?</u>	25
<u>Nuestro caso: la Escuela Graduada “Joaquín V. González”</u>	28
<u>12 de marzo de 1906</u>	30
<u>Interpretando el currículo histórico</u>	32
<u>Sobre las fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos</u>	33
<u>El Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” – Anexa, cuarenta y un años después</u>	37
<u>Sobre las directrices curriculares</u>	39
<u>El jardín de infantes hoy</u>	39
<u>Interpretando el currículum actual</u>	41
<u>Los contenidos propiamente dichos</u>	44
<u>Ciencias Sociales</u>	44
<u>Ciencias Naturales</u>	45
<u>Lengua – Enseñanza de la lengua escrita en el Nivel Inicial</u> ...	45
<u>Matemáticas</u>	46
<u>Las materias especiales</u>	47
<u>La reconstrucción de un saber institucional</u>	52

<u>Buenas prácticas</u>	53
<u>El lugar de los padres</u>	54
<u>Campo de experimentación para la formación</u>	55
<u>El espíritu crítico</u>	56
<u>Dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial</u>	58
<u>Coordinación y capacitación docente</u>	61
<u>Selección de personal por entrevista con la coordinación y el gabinete</u>	62
<u>Modos de trabajo</u>	62
<u>Trabajos individuales y grupales</u>	62
<u>Buen trato y afecto</u>	63
<u>Formación de hábitos</u>	63
<u>Independencia y participación</u>	65
<u>Tiempo y espacio, orden y flexibilidad (límites)</u>	65
<u>Conclusiones</u>	66
<u>Referencias bibliográficas</u>	71
<u>Material de campo</u>	73
<u>PARTE II: Brasil, UFSC</u>	75
<u>Boas práticas educativas de educação física no âmbito da Educação Infantil: da presença curricular à superação do modelo disciplinar</u>	77
<u>Introdução</u>	77
<u>O Atendimento à infância de 0 a 6(5) na Rede Pública Municipal de Ensino em Florianópolis</u>	81
<u>A Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis</u>	85
<u>Boas Práticas em Educação Física em três instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</u>	87

<u>Caracterizando as instituições pesquisadas</u>	88
<u>A creche NSA</u>	89
<u>O Núcleo de Educação Infantil NC</u>	94
<u>A creche CIO</u>	97
<u>As professoras de Educação Física das instituições pesquisadas</u>	100
<u>Interrogando os dados: Momento I</u>	103
<u>Espaços e tempos de Educação Física</u>	104
<u>Dispositivos civilizadores</u>	107
<u>Questões de gênero na educação da pequena infância</u>	109
<u>Interrogando os dados: momento II</u>	110
<u>Objetivos e intenções, conteúdos e atividades nas/das</u> <u>aulas de Educação Física</u>	110
<u>Organização de espaços e recursos nas/das aulas</u> <u>de Educação Física</u>	115
<u>A configuração das aulas de Educação Física</u>	117
<u>Do lugar ocupado pelas professoras na educação física e pelos de-</u> <u>mais profissionais</u>	122
<u>Apontamentos finais</u>	128
<u>Referências bibliográficas</u>	132
<u>PARTE III: Brasil, UFPR</u>	137
<u>Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da</u> <u>escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?</u>	139
<u>Introdução</u>	139
<u>Inquirindo as práticas escolares: o que é uma boa aula?</u>	142
<u>Um pouco sobre a escola como possibilidade cultural:</u> <u>caracterizando a “chão” da pesquisa</u>	147
<u>Sobre as fontes: observações, documentos e histórias de vida</u>	151

Sobre os documentos escritos.....	155
Sobre as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba para a Educação Física	157
O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rolândia	162
A Educação Física no PPP	164
Experiência e ação do professor: em busca de pistas sobre boas práticas pedagógicas	167
Uma mesma professora, duas experiências distintas	176
A modo de conclusão	183
Referências bibliográficas	184
A guisa de posfácio – uma nota	187

Prólogo

La idea de recuperar “buenas” prácticas educativas se nos apareció a algunos de nosotros, brasileños y argentinos, un mediodía de mayo de 2005 cuando la conversación que sosteníamos nos hizo ver que la investigación educativa, es decir, los investigadores de la educación, iba(mos) generalmente a las escuelas e interrogaba(mos) las prácticas, para descubrir en ellas lo que falta, lo que es insuficiente, inadecuado, inconveniente o desacertado, con la buena intención crítica –de eso no tenemos dudas– de mejorarlas, renovarlas, enriquecerlas. Sin embargo, convinimos en que hay buenas prácticas en algunas escuelas, en ciertas instituciones.

La oportunidad de recuperar esas prácticas se nos ofreció alrededor de un año y medio después, gracias a la puesta en marcha del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Este programa formula, entre otros propósitos, el de promover la constitución de redes de instituciones universitarias argentinas y extranjeras, mejorar las capacidades de diseño y gestión de programas universitarios en red, facilitar el desarrollo y afianzamiento de sus actividades académicas y fortalecer vínculos con los países del Mercosur. Parte del entendimiento de que las redes, como formas de colaboración asociativa y horizontal entre instituciones universitarias, constituyen herramientas potentes y probadas para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la formación y la investigación, así como para el desarrollo institucional; al mismo tiempo que, al favorecer estructuras más flexibles, permiten extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y compartir riesgos, “potenciando los propios perfiles de cada institución universitaria y generando a la par la provisión de nuevos

servicios y competencias como consecuencia de la sinergia producida” (Programa de Promoción de la Universidad Argentina, 2006).

Por nuestra parte, la creación de redes con instituciones universitarias latinoamericanas en el campo de la educación corporal era una vieja aspiración, postergada por la falta de recursos. No obstante, en el año 2003 conseguimos publicar, en español y en portugués simultáneamente, *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, (Bracht y Crisorio, 2003) trabajo realizado con colegas de las universidades de Espirito Santo, Santa Catarina, Río Grande do Sul, Paraná y Minas Gerais. De todos modos, si bien el intercambio continuó siendo fluido y los lazos siguieron estrechándose, la producción se redujo al dictado de algunos seminarios conjuntos en ambos países, y a la participación concertada en los congresos organizados por el Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte y la Universidad Nacional de La Plata. La realización de proyectos de investigación y desarrollo compartidos que preparábamos y ajustábamos en esos encuentros se demoraba; la intención de indagar sobre acciones que permitieran el mejoramiento y la innovación en el campo de la educación corporal y general, y potenciaran la capacidad de investigación de nuestras instituciones en esos campos, no podía sino posponerse.

Sin embargo, esa previsión de tener preparados programas de trabajo fue la que nos permitió aprovechar la primera convocatoria a la presentación de proyectos de fortalecimiento o desarrollo de redes interuniversitarias que a fines del año 2006 realizó el PPUA de la Secretaría de Políticas Universitarias.

De acuerdo con ciertas premisas del programa –que las propuestas no estuvieran orientadas solo al intercambio de docentes y estudiantes, sino fundamentalmente al desarrollo de proyectos conjuntos de investigación; que involucraran una masa crítica de personal y áreas en las instituciones participantes, de modo que los acuerdos no resultaran en planes inasibles ni se circunscribieran a intereses individuales– convini-mos con los doctores Alexandre Fernández Vaz (Universidade Federal de Santa Catarina) y Marcus Taborda de Oliveira (Universidade Federal do Paraná) emprender una investigación simultánea en escuelas escogidas de Florianópolis, Curitiba y La Plata, con el objeto de indagar acerca de buenas prácticas educativas.

Considerando la factibilidad de instrumentación en los tiempos y con los recursos previstos, se diseñó un plan de trabajo general de seis

años –en procura de abarcar los niveles inicial, primario y medio de la educación formal–, pero fraccionado en etapas anuales, de modo que pudiéramos producir informes periódicos sobre investigaciones terminadas, de los cuales este es el primero. Para contemplar, al mismo tiempo, la incertidumbre sobre las posibilidades de sostenimiento de las acciones más allá de concluido el financiamiento del PPUA, el plan de trabajo hace centro en la realización de etnografías en cada institución elegida y en cada etapa, mediante observaciones participantes o no participantes, entrevistas, análisis de documentación, etc., con el objeto de intercambiar la información recogida. No obstante, a los efectos de sostener la articulación y participación de las instituciones universitarias intervinientes en el conjunto de las acciones programadas, cada etapa previó, además del desarrollo coincidente de las etnografías, tres encuentros de investigadores, uno en cada una de las sedes. En el primer año de trabajo (2007), esos encuentros permitieron: a) el debate cara a cara sobre el estado de las distintas investigaciones y las cuestiones de método que se suscitaron, más allá de los intercambios que permiten los soportes electrónicos; b) el conocimiento directo de las tres instituciones estudiadas por parte de los tres grupos involucrados en el estudio, lo que contribuyó a fortalecer la vigilancia epistemológica y la objetivación de los datos recogidos por los observadores y entrevistadores en su propio lugar de trabajo; c) el dictado conjunto de conferencias, cursos o seminarios abiertos a alumnos de grado y posgrado sobre las distintas cuestiones teóricas y metodológicas halladas en el desarrollo de las investigaciones, y otros temas que se decidieron en orden a las programaciones de cada institución; d) la gestión de acciones tendientes a la consecución de los objetivos particulares y generales de la propia red.

Todo esto contribuyó a fortalecer los ya sólidos vínculos académicos entre las instituciones involucradas, y permitió afianzar la cooperación horizontal e impulsar políticas de alianzas estratégicas entre ellas; por ejemplo, el aprovechamiento de un intercambio de Escala Docente del grupo Montevideo por las universidades de Santa Catarina y La Plata, la presentación de otro trabajo en red al Programa Prosul, de Brasil, sumando equipos de la Universidad de Antioquia (Colombia). Todo esto auspicia, a futuro, la incorporación de otras universidades e instituciones científicas a la red; la apertura a otros sectores públicos y privados;

la generación de nuevos servicios e incumbencias; la promoción de acciones institucionales eficaces de cara a los procesos de internacionalización de la enseñanza universitaria, etc. De hecho, ha contribuido a constituir recientemente la primera Red Latinoamericana de Educación Física / Ciências do Esporte, la cual prevé sumar otras universidades de América y, eventualmente, de otros continentes.

Subrayamos más arriba un punto de la convocatoria del Programa para la Promoción de la Universidad Argentina: el que hace referencia a la potenciación de “los propios perfiles de cada institución universitaria, generando a la par la provisión de nuevos servicios y competencias como consecuencia de la sinergia producida” (2006). Una premisa de este orden cimienta la ya larga y fructífera relación con nuestros colegas brasileños. Marcus Taborda en una reunión de trabajo la enunció así: “hacer de las diferencias una herramienta para el trabajo en común”. Esta condición ha regido el itinerario compartido anteriormente y también las elecciones teóricas y metodológicas de este proyecto. El lector no tiene en sus manos una investigación igual, idénticamente replicada en tres realidades diferentes, cuyo objetivo es, a partir del análisis de las semejanzas y coincidencias, por un lado, y las diferencias e incompatibilidades, por el otro, establecer un modelo único uniforme, “objetivamente” unificado, de lo que debe entenderse por buenas prácticas educativas. Tampoco tiene ante sí una investigación comparativa que procura contrastar las distintas prácticas institucionales entre sí o con patrones preconcebidos, o extraer de ese cotejo parámetros intermedios ajustables a las distintas instituciones y realidades, o datos específicos resultantes de la aplicación al objeto de categorías predeterminadas que lo hagan aparecer tal como se lo quiere ver.

Por el contrario, más allá de que muy probablemente permita realizar con él todas estas y aun otras operaciones, y que lo dicho en el párrafo anterior no sostiene la ingenuidad de suponer una aproximación ateorica al objeto de la investigación, el lector está ante un estudio abierto *ex professo* a las distintas construcciones que pueden hacerse de un objeto según, precisamente, el punto de vista teórico a partir del cual se lo construya. “El punto de vista crea el objeto”, nos ha dejado dicho Ferdinand de Saussure, (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999). Los informes que siguen a este prólogo no responden, por tanto, a la exigencia de dar cuenta de un objeto único prefabricado con categorías que se supone revelan

o determinan lo que debe considerarse como buenas prácticas educativas, sino a la de hacer ver el objeto construido y hacer saber el modo como fue construido, el punto de partida teórico, las herramientas usadas en su construcción. De esta manera, lejos de intentar suturar la pluralidad y diversidad de las prácticas educativas con definiciones técnicas, o bien con sentencias o pronunciamientos pedagógicos o didácticos (lo que no implica negar los aportes de estas disciplinas sino incorporarlos), procuramos abrir el debate sobre la variedad, riqueza y complejidad de las prácticas educativas, y sobre los distintos modos de llevarlas a buen puerto; además, por supuesto, de poner en discusión las diferentes formas de indagarlas y prescribirlas.

Así, cada equipo tuvo la libertad de elegir, de acuerdo con su realidad, su tradición de investigación y sus puntos de vista teóricos y metodológicos, el lugar y la forma de indagar en las prácticas educativas, de definir *a priori* o no qué considerar “bueno”, de diseñar el estudio que estimara conveniente, de plantear sus preguntas, confeccionar sus herramientas, teniendo en cuenta los aportes (pero, a su vez, con independencia de ellos) que recibía y ofrecía por medio del intercambio electrónico inicial. La Red como tal solo estipuló algunas condiciones mínimas –por otro lado, preacordadas– como, por ejemplo, el cumplimiento de un trabajo de campo que implicara “ir a las escuelas” y autorizara a hablar de las prácticas a partir de las prácticas mismas, con independencia del grado de estructuración de las observaciones y/o entrevistas u otros instrumentos que se previeran.

En el primer seminario conjunto, llevado a cabo en mayo de 2007 en La Plata, cada equipo presentó el diseño de su investigación y debatió con los otros dos las opciones tomadas, explicándolas en lo que respecta a cuestiones de orden práctico, teórico, metodológico y técnico, y cada equipo devolvió a los otros dos los aportes que estimó pertinentes, no para unificar sino para enriquecer los puntos de vista. Con las herramientas elaboradas –modificadas o no por las contribuciones recibidas– cada equipo realizó los trabajos de campo conforme a su planificación, con el objeto de recolectar los datos tal como fueran requeridos por sus elecciones teóricas y de método.

En el segundo seminario, realizado en Curitiba a principios de agosto del mismo año, los tres equipos presentaron el resultado de sus trabajos y las primeras aproximaciones al análisis de los datos recogidos, y

procedieron a discutir del mismo modo, es decir, procurando enriquecer el trabajo de los otros con sus aportes y el propio con los de los demás. Nuevamente, no se trató de unificar, promediar o totalizar un objeto, sino de adentrarse en cada uno de los objetos construidos y en los modos y los materiales con que se construyeron, de manera que cada equipo dispusiera de más y mejores herramientas de análisis de su propio objeto, de más y mejores posibilidades de consulta bibliográfica y de conceptos con los que dar cuenta de él en la etapa inmediata posterior, la cual se dedicó a la elaboración de los partes finales que integran este informe.

Dichos partes fueron presentados y discutidos bajo las mismas condiciones en el último seminario, realizado a principios de diciembre en Florianópolis, en el cual, a su vez, se acordaron las fechas de entrega, los distintos apartados que compondrían este compendio, el formato y la extensión de cada uno, etc. Huelga decir que cada seminario operó simultáneamente en sentido retroactivo y proactivo; es decir, como recapitulación de lo hecho por cada equipo y como soporte de las tareas siguientes, en un proceso de construcción de los objetos de estudio a la vez constante y constantemente sometido a vigilancia epistemológica por cada uno y por los otros equipos, única forma rigurosa que encontramos de construir objetos científicos, como sistemas de relaciones expresamente construidos, contra la falsa evidencia de los objetos “reales”, preconstruidos por la percepción.¹

En efecto, nos pareció (y nos parece) estéril someter a discusión no ya lo que debe o puede considerarse una buena práctica educativa, hasta predefinirla convencionalmente a los efectos del estudio, sino aun si era correcto que un equipo partiera de cierta idea o concepto de lo que debe o puede considerarse una buena práctica educativa, y otro equipo no lo hiciera. Insistimos en que esta última posición no es una reivindicación ingenua de la posibilidad de aproximación atórica a cualquier realidad. Hemos repetido muchas veces a lo largo de este informe que los objetos se construyen con herramientas teóricas; hemos citado incluso que el punto de vista –que no puede ser sino teórico– crea el objeto. Tampoco la primera posición implica caer en las investigaciones típicamente positivistas de la tecnología educativa, tan propensas a encontrar en lo “real” los objetos preconstruidos mediante un sistema fijo de variables observacionales (perceptibles).

¹ Cf. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1999).

El lector encontrará, entonces, además de esta breve introducción, tres informes que dan cuenta de tres investigaciones: la realizada por el equipo que dirigió el doctor Alexandre Fernandez Vaz; la que llevó a cabo el equipo que dirigió el doctor Marcus Taborda de Oliveira, y la que efectuó el equipo dirigido por quien esto escribe. Cada uno de estos informes presenta sus propias conclusiones, las cuales, obviamente, tienen la condición de provisionalidad que debe suponerse a toda conclusión en el campo de la investigación científica.

El lector hará bien si no busca en este informe la unidad, por lo menos la unidad de un todo. Un poco como aquellos ejercicios de pensamiento político de Hannah Arendt, estos ejercicios de investigación también se mueven entre el pasado y el futuro, contienen tanto crítica como experimento, pero los experimentos no tratan de diseñar ningún futuro utópico ni la crítica pretende demoler. “Su unidad no es la unidad de un todo sino la de una secuencia de movimientos que, como en una suite musical, están escritas en la misma tonalidad o en tonalidades afines” (Arendt, 1996).

Ricardo Crisorio
La Plata, 2011; Ensenada, 2017

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Between Past and Future*. Nueva York: Viking Penguin.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1999). *El oficio de sociólogo*. Madrid/México DF: Siglo XXI editores.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coord.) (2003). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas = La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. Campinas: Autores Associados / La Plata: Al Margen.
- Programa de Promoción de la Universidad Argentina (2006). *Bases para la Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias*. Buenos Aires.

PARTE II

Brasil, UFSC

Coordinadores

Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC)

Investigadores

Brasil – UFSC

Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves,
Carmen Lúcia Nunes Vieira y Ana Cristina Richter

Boas práticas educativas de educação física no âmbito da Educação Infantil: da presença curricular à superação do modelo disciplinar¹

Introdução

Ao lado de pesquisadores de universidades do Brasil e da Argentina, temos empreendido esforços no sentido de compreender, problematizar e refletir em torno da área da Educação Física. Nessa conjunção, temos desenvolvido projetos de investigação compartilhados por meio da realização de pesquisas de abordagem etnográfica em instituições públicas de cada uma das localidades. Entre os nossos objetivos buscamos registrar e analisar práticas pedagógicas de educação física que favoreçam, entre outros aspectos, novas possibilidades e possibilidades de ação e a intensificação da revisão dos sistemas de formação em nível universitário, bem como no âmbito da educação básica em ambos os países. De nossa parte, temos nos ocupado destas investigações em instituições de atendimento à pequena infância, visto que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis –localidade em que se encontram as instalações da UFSC– oferece educação física também nesses ambientes educacionais por meio da contratação de professores especializados que atuam com os pequenos desde o berçário. Além disso, interessa-nos compreender o lugar ocupado pela educação física no contemporâneo, considerando substanciais

¹ Partes ou versões preliminares deste trabalho foram apresentadas em eventos e publicadas nos correspondentes anais (Richter, Vieira, Gonçalves, Gonçalves y Boaventura, 2008; Richter, Gonçalves y Gonçalves, 2009), bem como no periódico *Inter-ação* (Vaz, Richter, Gonçalves, Gonçalves y Vieira, 2009).

mudanças ocorridas com a integração da Educação Infantil no Sistema de Educação Básica, ao final da década de 1990, bem como nas pesquisas e debates que a área tem estabelecido no tocante aos seus princípios e propósitos, às concepções de infância e educação e às delimitações em torno das práticas educativas que circunscrevem esses ambientes educacionais destinados aos pequenos.

Em breves palavras, no horizonte daquelas mudanças, que serão detalhadas mais à frente, coloca-se o entendimento de que a Educação Infantil se diferenciaria da organização escolar ao romper com modelos pautados em disciplinas que fragmentariam os conteúdos e determinariam o tempo de trabalho dos pequenos. A Educação Infantil, diz-se, não é escola; atende crianças e não alunos. Essa busca por um distanciamento da infância em situação escolar coloca em xeque uma organização curricular pautada na contemplação de períodos ou carga-horária ministrados por professores de diferentes disciplinas, como é o caso da Educação Física, instituindo uma situação paradoxal nas instituições que contam com a presença desta área/disciplina e, conseqüentemente, de professores que atendem os pequenos nas creches e núcleos de Educação Infantil.²

Nesse contexto, a crítica à imposição de modelos de escolarização tradicionais que organizam propostas curriculares em torno de um formato disciplinar estende-se ao privilégio dado à dimensão cognitiva em detrimento das dimensões lúdica, criativa e afetiva, por exemplo, favorecendo o apagamento das múltiplas linguagens da infância: oral, dramática, musical, gráfica, entre outras (Rocha, 1999). Essa visão tem contribuído para uma nova definição das ações desenvolvidas com as crianças no sentido de “superar a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (Brasil, 2006a, p. 8). Essa perspectiva também coloca em xeque a hegemonia da psicomotricidade como referência para a educação física, uma vez que se constituiu na escola e na Educação Infantil como um suporte para as aprendizagens cognitivas (Sayão, 2002), além de focalizar aspectos direcionados ao desenvolvimento de habilidades motoras preparatórias para as exigências de leitura e escrita nos anos de escolarização posteriores.

² Terminologia referente às instituições que tratam da educação de crianças de 0 a 6(5) anos na cidade de Florianópolis/SC.

Diante dessas mudanças, nossa atenção se dirigiu aos lugares ocupados pela educação física na Educação Infantil e ao lugar dos professores da área naquelas instituições ao buscarem atender as novas demandas de uma pedagogia da infância que passa a exigir a efetivação de articulações com seus princípios e propósitos “antiescolares”. Desta forma, o presente texto apresenta recortes e reflexões referentes a uma pesquisa realizada em três instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, que teve por objetivo documentar e sistematizar “boas práticas” pedagógicas de educação física. Realizamos um extenso conjunto de observações, análise de relatórios organizados pelas professoras de educação física, entrevistas com estas e outros atores institucionais no período compreendido entre junho e novembro de 2007. Consideramos também as diretrizes do município e os Projetos Político-Pedagógicos³ institucionais (PPPs). Os campos investigados foram duas creches que recebem, em período integral, crianças entre 0 e 6(5) anos⁴ e um núcleo de Educação Infantil que atendia à época crianças a partir dos três anos de idade durante meio período. Tais instituições, apesar de suas peculiaridades, possuem em comum uma concepção de educação física que busca desvincular-se de um “modelo escolarizante” e que, desta forma, têm problematizado o ensino desta disciplina e encontrado também soluções consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar no cotidiano da educação de 0 a 6(5) anos.

O texto é organizado em dois blocos. No primeiro apresentamos brevemente a trajetória das instituições de atendimento à pequena infância da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, Brasil, enfatizando princípios e diretrizes que vêm historicamente orientando a Educação Infantil naquele município. De modo conciso localizamos também alguns elementos que marcaram os rumos da educação física nestas instituições, ressaltando os diferentes aspectos que, desde a sua inserção na Rede, têm orientado as ações dos professores da área nessa etapa da Educação Básica. Em seguida, tecemos

³ Trata-se de um guia norteador tanto em termos de organização dos espaços institucionais quanto relativamente aos projetos especiais e organização do trabalho.

⁴ Paulatinamente, as instituições tais como creches e pré-escolas, destinadas às crianças entre 0 e 6, passaram a atender crianças até os 5 anos de idade, dada a mais recente legislação educacional brasileira que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, a Lei 11.274/2006.

algumas considerações em torno do tema das *boas práticas* em educação física, que oportunizaram a delimitação dos três campos em que a investigação foi desenvolvida. Partimos então para a caracterização das instituições pesquisadas no que se refere ao corpo docente e aos demais profissionais que atuavam nesses ambientes educacionais; ao número de crianças atendidas, recursos e espaços que comportavam; às rotinas e aos seus PPPs, destacando suas principais diretrizes e descrevendo aspectos relacionados à educação física. Ainda nesse contexto de apresentação dos campos, assinalamos informações referentes às professoras de educação física que lá então atuavam.

No segundo bloco abordamos dois momentos que configuraram a análise e discussão dos dados coletados em entrevistas e registros⁵ das professoras, nos documentos que orientavam o trabalho das instituições e nas anotações das 41 aulas observadas e descritas em nossos diários de campo. No primeiro momento privilegiamos resultados da pesquisa que nos conduziram a discussões em torno dos espaços e tempos da educação física, dos dispositivos civilizadores presentes na educação da infância, bem como aqueles demarcadores de papéis de gênero⁶. No segundo momento tratamos de aspectos relacionados a uma segunda “visita” aos dados coletados e que tratam dos objetivos das aulas e das atividades propostas para a educação física, dos recursos e materiais presentes nas aulas, dos lugares ocupados pelas professoras da área bem como pelos demais profissionais que atuam nos ambientes educacionais investigados.

⁵ Os relatórios ou o *registro pedagógico*, prática usual nas instituições pesquisadas, encontra destaque na legislação referente à Educação Infantil. Inicialmente vinculado à avaliação do desenvolvimento e comportamento das crianças, passa a ser tomado a partir dos anos de 1990 como suporte da reflexão sobre a prática do planejamento e replanejamento das atividades, como apoio à prática pedagógica ou como instrumento de mediação entre teoria e prática. Sobre o tema, consultar Bodnar (2006).

⁶ Cabe registrar que além das questões de gênero, também emergem de um dos campos analisados peculiaridades acerca da inclusão de crianças com deficiência. A inclusão coloca-se como importante temática no cenário educacional brasileiro, apostando que todas as crianças têm direito à educação. Com isso, retiram-se as que apresentam algum diagnóstico de deficiência de certo enclausuramento em instituições especializadas. Tal discussão apresenta-se de maneira contundente a partir da Declaração de Salamanca/Espanha, datada de 1994, da qual o Brasil, que compôs a assembleia que deu origem ao documento, é signatário. No entanto, as proposições oriundas de nossas análises não serão aqui abordadas, ficando para um espaço de debate específico onde deverão encontrar profundidade, detalhamento e atenção necessários.

O Atendimento à infância de 0 a 6(5) na Rede Pública Municipal de Ensino em Florianópolis

A criação das instituições de atendimento à pequena infância no município de Florianópolis encontra seu marco inicial em um projeto elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) da Prefeitura Municipal, que visava atender à população economicamente carente que sofreria desnutrição, falta de cuidados com a saúde e de estímulos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Estes elementos seriam fundamentais para a satisfatória realização da aprendizagem no ensino fundamental.

Em 1976 foi inaugurado o primeiro núcleo de Educação Infantil (NEI) em Florianópolis, que atendia crianças entre 4 e 6 anos, visando favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida (...), preencher lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar, preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária (Sesas, apud Ostetto, 2000, p. 35).

No ano seguinte o processo expandiu-se com a implantação de novas unidades e, a partir de 1979 foram inauguradas também as creches, que incluem crianças desde o berçário.

Em 1985, período em que 21 instituições já haviam sido abertas e atendiam crianças entre 0 e 6 anos de idade, a SESAS foi desmembrada, constituindo-se na Secretaria Municipal de Educação (SME), orientada para o favorecimento e incentivo do “desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas e intelectuais das crianças, baseando-se na perspectiva da teoria Piagetiana” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 1).

No final da década de 1980, a cidade de Florianópolis já contava com 50 instituições e atendia 2000 crianças. Nesse período também foram constituídas equipes pedagógicas (coordenadores) que passaram a acompanhar e orientar o trabalho dos(das) profissionais nas diferentes instituições.

Entre 1990 e 2004 foram inauguradas mais 41 instituições, perfazendo até então um total de 69 unidades que atendiam aproximadamente 6200 crianças. Além disso, 29 creches comunitárias (conveniadas)⁷ respondiam

⁷ As creches comunitárias são instituições privadas, sem fins lucrativos, mantidas por convênio com a Prefeitura quanto ao fornecimento de merenda, o pagamento dos profissionais e o envolvimento em estratégias de supervisão, assessoria e formação. Conforme se lê nos documentos

pelo acolhimento de 3600 crianças. Nesse período, mais especificamente entre 1994 e 1997, foi instaurado o Movimento de Reorientação Curricular que buscava a participação de todos os profissionais da educação no processo de reelaboração dos currículos da Rede Municipal de Ensino, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica⁸ e considerando as creches e NEIs como “espaços sócio-educativos de educação e cuidado e as crianças como sujeitos ativos, criativos e capazes” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 02).

Desde então, as instituições de atendimento à pequena infância têm passado por ampliações e reformas, constituindo um quadro de 48 creches, 29 NEIs e 29 instituições conveniadas que atendem aproximadamente 8000 crianças. Todas essas unidades, vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, encontram-se articuladas ao Departamento de Educação Infantil (DEI) e à Coordenadoria de Articulação Pedagógica (CAP) que, entre outras ações, discutem e elaboram políticas, diretrizes, programas e projetos da Educação Infantil e assessoram experiências pedagógicas, bem como participam e coordenam projetos de formação continuada dos professores (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008).

Os atuais princípios da educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis orientam-se pelo esforço coletivo e permanente de efetivação dos direitos fundamentais das crianças assegurados por lei e pelo entendimento de que, “dadas as particularidades do desenvolvimento desta faixa etária, a Educação Infantil tem especificidades próprias e cumpre funções indissociáveis do cuidar e educar” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 16).

oficiais publicados pelo Ministério da Educação, “O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica” (Brasil, 2009, p. 8).

⁸ “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela ‘Escola de Vigotski’. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>.

Em relatório elaborado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação destaca-se, entre as diretrizes para a Educação Infantil, a necessidade de garantir:

a heterogeneidade da infância; ações educativo-pedagógicas que respeitem a diversidade cultural, que fortaleçam a autoestima e a construção da identidade das crianças; ações educativo-pedagógicas que possibilitem às crianças se expressarem por meio do gesto, da emoção, da fala, do desenho, da escrita e da brincadeira, ou seja, por meio das múltiplas linguagens, garantindo, desta forma, a ampliação do conhecimento; a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais que possibilitem o brincar e as interações, através da convivência coletiva e das múltiplas linguagens, de modo que a criança viva plenamente a sua infância (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p.16).

Esses princípios e diretrizes encontram-se em consonância com as políticas e programas para a Educação Infantil implementados pelo Ministério da Educação (MEC) que, desde a Carta Constitucional Brasileira de 1988, reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e não mais como instituição de caridade ou assistência⁹. No documento denominado “Política Nacional de Educação Infantil” (...) lê-se:

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância (Brasil, 2006a, p. 9).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8069/90) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, o dever de assegurar

⁹ A história das instituições de atendimento à pequena infância no Brasil aparece demarcada pela ideia de assistência e encontra afinidade com a Higiene, expressão prático-científica da “conservação” e “aperfeiçoamento” dos menores. Nesse contexto, a ação educativa toma como foco a guarda, a tutela ou os “cuidados” direcionados às crianças, sendo esses inspirados em preceitos sanitários (Costa, 1999) e associados à ideia de uma sociedade moderna e civilizada e à ideologia do progresso (Kuhlmann Jr., 1998).

a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A partir do campo teórico da Sociologia da Infância, Coll Delgado e Muller (2006) destaca a importância de construir uma escola assentada na promoção dos direitos das crianças. Nesse contexto, também Rocha (1999, pp. 63-64) salienta que “estão em jogo, na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir”.

Essa ênfase na garantia dos direitos das crianças também pode ser encontrada nos documentos que regem a Educação Infantil e que apontam para uma ação educativa que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas identidades e para que se tornem capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (Brasil, 1998).

Segundo Sarmiento (Coll Delgado e Muller, 2006, p. 1), os atuais estudos educacionais e sociológicos da infância trazem em seu bojo a ruptura com uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social *infância* como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

A ideia aí contida é a de que as crianças “são produtoras culturais e não receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade” (Coll Delgado e Muller, 2006, p. 3). Nesse contexto, as crianças são consideradas como sujeitos políticos, produtoras e protagonistas dos processos sociais, seres ativos, potentes, capazes de criar e reproduzir ações, pensamentos e comunicação, que possibilitam a constituição de um universo próprio e não apenas sua introdução passiva no mundo.

Nos discursos direcionados à educação da infância contemporânea encontra-se, assim, uma educação infantil orientada por uma proposta

pedagógica aberta, constituída a partir da participação das crianças. Considera-se que instituições destinadas à infância de 0 a 6(5) anos atendem crianças e não alunos, e que o trabalho nesses ambientes educacionais não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas que fragmentam o conhecimento, o que implica um projeto de trabalho que envolva as múltiplas linguagens¹⁰ infantis e que rompa com modelos escolarizantes que se destinam à infância em anos posteriores.

A Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis

A Educação Física passou a integrar o currículo da Educação Infantil a partir de 1982, pressupondo uma intervenção diferenciada em relação às demais atividades desenvolvidas nas instituições da Rede Pública de Ensino de Florianópolis. Segundo Sayão (1996), a proposta de inclusão da Educação Física na Educação Infantil adveio de um projeto elaborado pela coordenadora da equipe do Pré-Escolar na Secretaria de Educação, cujo enfoque pautava-se na relevância da atividade física nessa etapa da “escolarização” e também na carência da figura paterna que poderia ser suprida por meio da contratação de profissionais do sexo masculino para atender às crianças, amenizando, assim, supostos déficits afetivos. Num segundo momento destacou-se a presença da educação física nas creches em função da vinculação dos profissionais da área com a organização do *Festival de Valores*, evento pautado, fundamentalmente, na competição entre as creches. Além disso, houve uma preocupação quanto ao excesso de licenciados no mercado e à necessidade de “cunho clientelista (...) caracterizada como uma troca de favores, através da qual, cada cargo ocupado poderia representar maior respaldo político, e, decorrente disto, maior poder” (Sayão, 1996, p. 62).

Sayão (1996) destaca uma série de (in)definições que se colocaram ao longo da história em relação à presença de professores de Educação Física na Rede, seu papel e seus programas de ação: ensaiar números para os festivais, “quebrar o galho” na falta de professores, corrigir defasagens motoras essenciais à alfabetização, promover atividades recreativas, organizar festas, entre outros.

¹⁰ No contemporâneo contexto da Educação Infantil fala-se numa ampliação do entendimento de linguagem, considerando que esta seria múltipla para a criança, expressando-se como dramática, musical, corporal, etc.

A partir da metade da década de 1990, o debate acerca da especificidade da área se ampliou e os estudos sobre o tema foram sintetizados no plano municipal por meio das Diretrizes Curriculares para Educação Física (Antônio, 1996, pp. 71-2). O documento fornece indicativos e pontos de reflexão para a constituição de uma prática da educação física na educação infantil, por meio da qual, entre outros aspectos, “a criança compreenda seu próprio movimento como marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade – fenômenos da cultura de movimento/corporal já sistematizados”.

Os estudos mais recentes relacionados à Educação Física na educação infantil na Rede têm buscado aproximar-se dos princípios e propósitos da pedagogia da infância¹¹. Em 2004 foram sistematizados alguns pressupostos teórico-metodológicos (Sayão, 2004a e 2004b) direcionados ao fazer pedagógico dos professores de educação física. Tal produção ressalta a crítica a uma concepção de Educação Física como disciplina escolar, que desconsidera interesses e necessidades das crianças, determinando tempo de duração das aulas e fragmentando os conteúdos. Além disso, a análise se volta à necessidade de uma discussão acerca da infância “para além do desenvolvimento motor, da recreação, da psicomotricidade”. Sugere-se, por fim, uma maior aproximação à Antropologia, Sociologia, Filosofia, entre outras, que, segundo Sayão (2004a, p. 31), seriam “irradiadoras da possibilidade de uma construção de uma Educação Física mais próxima das crianças e mais distante das técnicas do esporte de rendimento e das performances instrumentalizantes”.

Ao mesmo tempo em que se percebe a presença de debates e investigações em torno das práticas corporais e se busca uma ação pedagógica comprometida com a realização de uma leitura e intervenção crítica da/na realidade, mantém-se, ainda, a presença de teorias, concepções e programas fundamentados, sobretudo, em conhecimentos cientificistas ou

¹¹ A Pedagogia da Infância assume “uma contraposição às perspectivas clássicas tradicionais da socialização das crianças – quando são definidas como receptores passivos da cultura –, que em certa medida são reforçadas por uma concepção naturalista do desenvolvimento humano, em que prevalece a perspectiva de constituição da infância como modelagem, como reflexo de uma natureza biológica e natural. (...) Destaca-se ainda que as garantias dos direitos sociais do direito à educação das crianças *sujeitos de direitos* permanecem no horizonte dos estudos sobre as políticas nacionais e internacionais e das lutas pela sua efetivação” (Rocha, 2008, p. 58; grifos da autora).

em abordagens desenvolvimentistas, tal como o discurso da psicomotricidade, cujos pressupostos não se encontram desvinculados de uma visão de criança baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com possíveis “correções” das habilidades motoras e centradas na ideia de “fases preparatórias” que levariam a patamares sempre “mais altos” para, paulatinamente, deixar de ser criança.

Na busca de encaminhamentos que pudessem indicar possibilidades de uma prática pedagógica articulada com os princípios e diretrizes da Educação Infantil, o Município tem oferecido, desde 1993, cursos de formação continuada para os professores de Educação Física. Além disso, desde 2004, professores da área vêm realizando encontros quinzenais organizados na forma de grupo de estudos¹² visando consolidar um espaço qualitativo de troca de experiências e de debates sobre a realidade das práticas pedagógicas de educação física na Educação Infantil do Município de Florianópolis (Pandolfi, Medeiros, Guerra e Silva, 2007).

Boas Práticas em Educação Física em três instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Ao pensar em *boas práticas* em Educação Física na Educação Infantil, tomamos, como referência, duas proposições. A primeira diz respeito às discussões em torno dos princípios e diretrizes, dos sentidos e significados atribuídos à educação da pequena infância no contemporâneo, já esboçadas nos capítulos anteriores. Detivemo-nos, sobretudo, nas problemáticas e soluções encontradas por instituições e professores de Educação Física no que se refere à busca por atender às novas diretrizes relacionadas à área e que têm rechaçado uma concepção de Educação Física como disciplina escolar, que desconsideraria, como dito, interesses e necessidades das crianças. Isso implica numa proposta de trabalho que supõe ser capaz de romper com modelos disciplinares que fragmentam os conteúdos e determinam um tempo de trabalho demarcado pelos ponteiros do relógio e pelos habituais três encontros semanais de 45 min –expressando a concepção de que a educação dos pequenos não deve ser escolarizada e, portanto, disciplinar.

¹² Trata-se do Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIE-FEI), conduzido pelos próprios professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sobre o tema conferir Tristão e Vaz (2014).

A segunda proposição remete ao entendimento de que as instituições de Educação Infantil são, obviamente, ambientes educacionais e, portanto, lugares em que o acesso à cultura é efetivado por meio da mediação pedagógica entre adultos e crianças. Nesse sentido, consideramos que uma boa prática educativa se coloca na contramão de uma educação física que encontra papel secundário, compensatório ou meramente recreativo, que é pouco integrada ao PPP e com os demais professores da instituição, que se encontra ausente de discussões e reflexões vinculadas ao seu papel na unidade educacional. Ou ainda, que se contraponha a práticas de desinvestimento¹³ por parte dos professores, à mera reprodução de jogos e brincadeiras contidas em manuais, à desconsideração dos elementos que compreendem a cultura local e regional ou o contexto em que as crianças estão inseridas.¹⁴

De todo modo, vale destacar que uma boa prática está, para nós, assentada não em um modelo de aula definido a priori, num planejamento pré-estabelecido, ou num padrão determinado. O entendimento da boa prática parte, sobretudo, das experiências de trabalho dos professores, das reflexões teóricas e dos questionamentos que tecem sobre suas práticas, da análise e da problematização de pesquisas e debates que a área de Educação Física vem desenvolvendo, e nos diálogos que o campo vem estabelecendo com a própria educação. E, nesse sentido, também uma boa prática é aquela que se encontra em movimento de permanente reconstrução: não *um dado*, mas *um possível*.

Caracterizando as instituições pesquisadas

Embora as instituições pesquisadas sejam de responsabilidade da Prefeitura Municipal e haja diretrizes gerais para o trabalho nesses ambientes educacionais, a legislação garante autonomia na construção de

¹³ Machado, Bracht, Moraes, Almeida e Silva (2009, p. 02) “A inspiração para o emprego do termo desinvestimento advém da taxionomia elaborada por Huberman (1995). De acordo com o modelo elaborado por esse autor, o professor atravessa uma *fase* de desinvestimento, presente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida. (...) No caso específico da EF, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”.

¹⁴ Conferir, entre outros: Vaz, Pinto e Sayão (2002); Bracht (2003); Sayão, (2004a; 2004b); Neira, (2007); Machado, Bracht, Moraes, Almeida e Silva (2009); Martins e Fensterseifer, (2009); Vago, (2009).

seus PPPs, o que demarca generalidades, mas também especificidades nas/das unidades, conforme veremos a seguir.

A creche NSA

A creche NSA funciona¹⁵ em período integral, sendo que 30 profissionais atendem 99 crianças entre 0 e 6 anos de idade, agrupadas em sala por faixa etária. Os (as) profissionais desempenham as seguintes funções: supervisora, professoras, auxiliares de sala, cozinheiras, auxiliar de cozinha, serventes, vigias, além daquelas que se encontram readaptadas (desempenhando função que não era originalmente a sua por motivo de condições de saúde impeditivas). Desse quadro de profissionais existem os efetivos, bem como os admitidos em caráter temporário (substitutos), além daqueles que prestam serviços terceirizados, como é o caso dos responsáveis pela limpeza (serventes) e feitura das refeições (merendeiras).

A instituição foi edificada seguindo padrões determinados pelo Instituto Predial Urbano de Florianópolis (IPUF). Segundo Agostinho (2003, p. 38), esse protótipo corresponde a um modelo padrão com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas que seguem a lógica da escola, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças um pátio coberto com sala para direção, banheiros mistos para meninos e meninas, compartilhados entre grupos de duas salas.

O acesso à creche é realizado por um corredor que leva ao espaço coletivo coberto, o “salão”. Nele as crianças realizam as refeições e atividades de educação física, entre outras práticas coletivas. Esse ambiente dá acesso às demais dependências da creche: uma sala de direção, uma sala de vídeo –em que também ocorrem grupos de estudo¹⁶ e onde são guardados diversos materiais. Há uma despensa, uma pequena cozinha e uma sala de professores, um banheiro para os profissionais, cinco salas interligadas por banheiros, um depósito.

Dois enormes estantes do depósito guardam os materiais de educação física, devidamente identificados. Nas etiquetas lê-se: colchões, quadrados

¹⁵ Com fins de facilitar o fluxo de leitura, a partir deste momento manteremos o tempo verbal no presente, apesar de a pesquisa de campo ter sido realizada, em 2007.

¹⁶ Trata-se de encontros semanais destinados à análise e discussão de textos e registros realizados pelos professores, com o propósito de qualificar a prática pedagógica.

de espuma para piscina, pano para escorregar, bastões e boliches grandes, bambolês, cordas grandes, cordas pequenas, petecas, pernas de pau, túnel. Também se encontram disponíveis no depósito bicicletas, skates, *rollers*, escadas, pés de lata, barracas, jogos de mesa, cavalinhos de madeira, fantasias, bonecas, carrinhos, massa de modelar, entre outros materiais. Essa diversidade não é usual nas instituições que compõem a Rede Pública de Ensino. Grande parte dos recursos existentes na creche foi recolhida ao longo de vários anos pela professora de Educação Física e por meio de coletas e doações, além daqueles disponibilizados pela Prefeitura.

O ambiente externo conta com um parque que dispõe de casinha, escorregadores, gangorras, brinquedos pedagógicos de madeira, canos, árvores nas quais a professora de Educação Física pendura cordas (que se transformam em balanços) e redes. Dois solários (varandas), quadra e corredores de passagem também compreendem a área externa.

Segundo o relato de duas professoras que atuam na creche, a rotina¹⁷ da instituição é organizada da seguinte forma:

A creche abre às 7h. Das 7h às 8h as auxiliares acolhem as crianças no salão, exceto nas segundas-feiras quando os pequenos são acolhidos nas salas. No salão, as crianças realizam atividades planejadas pelas auxiliares. Às 8h chegam as professoras e todos vão para as salas. Brincam ou participam de uma roda inicial. Entre 8h20 e 8h30 o lanche é servido. Não há uma organização definida para esse momento. Nem todas as crianças querem lanchar, então ficam na sala com uma das professoras. Após o lanche, os menores vão ao parque, mas no verão pode ser mais cedo. Quem vai primeiro leva os brinquedos, quem sai por último leva para o lugar¹⁸. Antes de o primeiro grupo sair, reorganiza o espaço. Às 10h15 os menores vêm para o almoço e os grupos do parque

¹⁷ O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a *Rotina* como a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, agrupada por modalidades determinadas: atividades permanentes, seqüenciação e projetos de trabalho. Compreende momentos de alimentação, de sono, de higiene, de parque, de atividades orientadas e, nos casos em que dispõe, os momentos de Educação Física.

¹⁸ Ou seja, a primeira turma a se dirigir ao parque leva os brinquedos para aquele espaço, sendo que a última turma a sair de lá, leva os materiais de volta a seus locais de origem, deixando o parque organizado.

se subdividem para a refeição. Então fazem a higiene e alguns dormem. Desde 2006 são organizados espaços para aqueles que não dormem. As professoras organizam para que as crianças não repitam o mesmo ambiente diariamente. À medida que acordam, as crianças se dirigem a uma das salas de atividade, até em torno das 13h. Entram os professores e às 13h30 é servido o lanche. Às 13h30 vamos ao parque e depois [próximo às 16h] é servido o jantar. Organizamos a higiene e às 17h45 todos vão ao salão para o momento de despedida, onde se realizam atividades organizadas pelas auxiliares. Nas segundas e nas sextas-feiras, os horários de parque são diferenciados, contando com a presença e intervenção da professora de Educação Física¹⁹. As atividades planejadas [de acordo com os projetos de trabalho de cada turma] ocorrem nos períodos que antecedem ou procedem aos de parque e são organizados pelas professoras de cada grupo, de modo independente. Cada professora pensa um tema com seu grupo e realiza o seu projeto, além de participar dos projetos coletivos, tais como o de reciclagem e do meio ambiente.²⁰

Nos documentos que tratam do Projeto Político-Pedagógico da creche encontramos um destaque à instituição como um espaço habitado por crianças e adultos que compartilham sonhos, emoções, medos, desejos. Pessoas com diferentes necessidades, ritmos, expressões, “descobrimo e desenvolvendo múltiplas linguagens” (PPP, 2006/2007).

O trabalho na creche é organizado por meio de projetos coletivos, planejados com vistas a atender todas as crianças, e também de projetos de trabalho desenvolvidos pelas professoras com os grupos com os quais atuam.

Os projetos coletivos são organizados por comissões de profissionais que planejam as atividades e garantem sua execução junto com os demais professores. Organizadas em “blocos”, eles contemplam: Bloco A – Interação: acolhida e saída, culinária, refeitório, organização dos espaços para atividades coletivas, repensando a “hora do sono”, reuniões pedagógicas,

¹⁹ As faixas etárias que frequentam o parque são organizadas de modo diferenciado em relação aos outros dias da semana.

²⁰ Para fins de identificação, as transcrições de partes de entrevistas, registros de professores e diários de campo, com mais de três linhas, serão apresentadas entre aspas, em espaçamento simples e sem recuo, mantendo-se a fonte em tamanho padrão para corpo de texto.

parque. Bloco B – Cultural: teatro, informática, boi-de-mamão²¹, saídas e passeios. Bloco C – Confraternização: Páscoa, homenagem às mães, Festa junina, homenagem aos pais, mês de outubro (em função da data comemorativa “Dia da Criança”) e Natal.

Com relação especificamente à educação física no PPP da creche a professora explica:

No início do ano quando nos reunimos para discutirmos os vários projetos da instituição que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo, também discutimos quais os projetos desenvolvidos pela educação física. Nos últimos anos tenho encaminhado os seguintes projetos: saídas e passeios; o boi-de-mamão; organização de espaços coletivos.

Segundo esta professora: “A Educação Física encaminha os projetos que são desenvolvidos paralelamente durante o ano letivo”. O projeto *saídas e passeios* “tem proporcionado às crianças vivências diferenciadas em momentos e locais fora da instituição, experimentando outras linguagens, brincadeiras e novas aprendizagens”. Ainda segundo seu relato,

Com essa prática acreditamos estar ampliando seus repertórios e a expressão corporal como linguagem cultural de movimento; O projeto vem sendo desenvolvido há alguns anos na instituição, por acreditar também que as crianças e os adultos possam aprimorar “o olhar sensível” quando desfrutem de lugares, paisagens e imagens além do cotidiano, estabelecendo assim uma relação mais próxima de corpo e natureza. O projeto tenta garantir no mínimo um passeio ou saída por turma em todos os meses.

Nas estações mais quentes,

Substituo os passeios por brincadeiras de água na quadra ou no parque, usando mangueira, chafariz, muitas bacias com água e muitas

²¹ A brincadeira do boi-de-mamão, uma das manifestações populares mais difundidas no Estado de Santa Catarina, desde 1871. Com origem em brincadeiras de boi feitas em Açores (localidade da qual se originam os colonizadores de Florianópolis) e composta por uma encenação que envolve dança e cantoria em torno da morte e ressurreição de um boi, a brincadeira aparece relatada em vários de nossos registros, enquanto tema abordado nas aulas de Educação Física.

sucatas para as brincadeiras, dando banhos em bonecas e se lambuzando de areia. Intercalo também com um dia de *bicicletaço*. Esse dia é planejado com antecedência, mandando bilhetes para os pais providenciarem qualquer instrumento que sirva de transporte como: bicicleta, skates, *rollers*, patins, motocas e outros. As crianças trazem os brinquedos para a creche e passamos o dia brincando com uma organização pré-estabelecida de turma. Ao final do dia as crianças retornam com seus “veículos”.

Quanto ao Projeto *Boi-de-Mamão*, a professora explica que:

A brincadeira/dança do boi-de-mamão tem por objetivo manter viva a cultura da dança na instituição e fora dela, envolvendo assim todas as crianças e adultos da Unidade Educacional e da comunidade. A cultura da dança do boi-de-mamão na comunidade é representada por seus moradores há muitos anos ou poderia dizer que sempre existiu, veio com os primeiros moradores do bairro, faz parte do dia-a-dia das crianças e dos adultos também. A dança do boi no bairro é motivo de muitos encontros, representa muita alegria e satisfação quando ele chega para dançar. Tendo em vista todo esse envolvimento das famílias a creche também vivencia essa cultura da dança do boi-de-mamão com suas crianças e a comunidade escolar, mantendo viva na memória de muitas gerações. Assim acreditamos que este é um dos caminhos para ampliar seus repertórios, como movimento da cultura corporal.

A brincadeira do boi, ainda segundo a professora, conta com a participação de todas as turmas e ocorre quinzenalmente em diferentes ambientes da creche e, após a apresentação da turma escalada, todos são convidados a brincar.

Com relação ao projeto *organização de espaços coletivos*, a professora explica:

Com a organização do espaço procuramos proporcionar diferentes atividades que permitem às crianças de diferentes idades, irmãos, primos, vizinhos, interagirem de modo (...) espontâneo; acreditamos

que é neste movimento interativo que há significações de gestos e palavras, que se constituem num processo de conhecimentos individuais e coletivos. É nesse ambiente de trocas que as linguagens devem estar presentes. (...) Essas atividades coletivas são realizadas na última sexta-feira do mês e todas às segundas feiras. Os espaços são pensados por uma comissão sob minha coordenação (exceto nas 2^a feiras, quando são pensados por mim). A comissão pensa os espaços/oficinas e depois passamos nas salas para perguntar aos profissionais em que espaço gostariam de estar, cabendo a eles também a responsabilidade da organização do espaço no dia pré-estabelecido.

Para a realização das atividades, o salão de entrada, a quadra, o parque, as áreas laterais da creche e as salas também são utilizados.

O Núcleo de Educação Infantil NC

O Núcleo de Educação Infantil NC acolhe 132 crianças a partir dos 3 anos de idade, divididas em 10 turmas nos turnos matutino e vespertino. As crianças são atendidas por 24 profissionais: 15 professores, 1 professora de Educação Física, diretora, supervisora educacional, auxiliar de ensino, vigias, merendeira e 2 auxiliares de serviços gerais.

O NEI não dispõe de sede própria e funciona em uma antiga casa residencial, cuja área é reduzida. Na parte externa da casa há um pequeno parque composto por algumas árvores, uma caixa de areia, um escorregador de plástico, dois pequenos *playgrounds* feitos de madeira e algumas caixas de papelão repletas de brinquedos. Além disso, há uma piscina que, por motivos de segurança, permanece cercada, resquício da antiga residência que abriga a instituição.

Na parte interna há cozinha, mini-refeitório, despensa (com alimentos), biblioteca (com um computador), sala de vídeo (com colchões no chão), dois banheiros adaptados para as crianças, um pequeno hall que leva à sala da direção (com um computador), e as seis salas onde os grupos de crianças, agrupados por faixa etária, são acolhidos.

Nas salas destinadas às crianças há cadeiras e mesas adaptadas, quadro branco, brinquedos, jogos, livros, tapetes e almofadas, aparelho de som e espelho.

As paredes internas da instituição, principalmente no corredor, estão repletas de fotos das crianças, trabalhos por elas elaborados e histórias infantis. As paredes externas são pintadas com desenhos de crianças. Os muros são baixos, mas com muitas grades – pela segurança dos pequenos –, uma vez que a instituição se localiza em um local bastante movimentado, onde o tráfego de veículos é intenso.

Os brinquedos e materiais da Educação Física se encontram perto do parque, num reduzido espaço coberto, numa espécie de “almoxarifado”, sendo eles cordas, arcos, bolas, petecas, pés-de-lata e uma pequena cama elástica.

O turno matutino no NC inicia-se às 8h e a rotina ocorre, segundo relato da professora, da seguinte forma:

As crianças chegam, a maior parte dos grupos onde eu vou é assim, ali no NEI, e podem usufruir dos brinquedos que estão ali, brincar quando chegam na sala. Pegar papel, pegar lápis. Em geral eles podem usufruir de brinquedos quando chegam até a hora do lanche [que ocorre entre 8h10 e 8h30, não tendo horário muito fixo]. (...) a gente em geral lancha na sala, porque não tem refeitório. Quem não quer não lancha, mas em geral senta com a gente na mesa, há um convite para ficar conosco (...) E depois do alimento, em geral, a gente encaminha o que vai fazer.

Depois do lanche e da higiene das crianças, as atividades são encaminhadas em sala, no parque ou até mesmo, em alguns casos, nas proximidades da instituição. A partir das 11h o almoço é servido em cada sala ou, quando o tempo permite, algumas mesas são colocadas na rua para que uma ou mais turmas almoce por ali. Encerrado o almoço, as crianças fazem novamente a higiene (agora também escovando os dentes), e ficam nas salas ou no parque brincando, aguardando os familiares.²²

No Projeto Político-Pedagógico da instituição encontramos os seguintes princípios norteadores do trabalho:

- 1) Respeitar a aprendizagem, a participação e as interações da criança;
- 2) garantir o direito da criança à brincadeira;
- 3) garantir o direito da criança à higiene e saúde;
- 4) garantir o direito da criança à atenção individual;
- 5) garantir o direito da criança a um ambiente acolhedor,

²² A rotina no turno da tarde obedece à mesma lógica, iniciando-se às 13h e encerrando-se às 17h.

seguro e estimulante; 6) garantir o direito da criança ao contato com a natureza; 7) garantir o direito da criança a uma alimentação sadia; 8) garantir o direito da criança a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; 9) garantir o direito da criança ao movimento em espaços amplos; 10) garantir o direito da criança à proteção, afeto e amizade; 11) garantir o direito da criança a expressar seus sentimentos; 12) garantir o direito da criança a uma especial atenção durante seu período de adaptação; 13) garantir o direito da criança a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; 14) garantir as reuniões pedagógicas mensais e dos grupos de estudos; 15) integração com as famílias das crianças e com a comunidade; 16) garantir o acesso e permanência de crianças portadoras de necessidades especiais (PPP, 2007).

Além disso, fazem-se presentes no documento orientações relacionadas às reuniões pedagógicas, aos grupos de estudo e ao projeto de formação, organizadas pelos próprios profissionais da instituição. Há também registros referentes às reuniões de pais, realizadas com o intuito de manter a parceria com as famílias, bem como avaliar o desenvolvimento das crianças. As professoras de cada grupo são responsáveis por elaborar um relatório de observação de cada criança, que se entrega aos pais no final de cada semestre.

Com relação à Educação Física, o PPP informa que a permanência do professor dessa disciplina está em conformidade com a lei, ou seja, em regime de 40 h/a, (28 h/a de trabalho na instituição e 12 h/a de hora atividade).

Além disso, o documento ressalta a “importância de se considerar a educação na infância, mais especificamente no período de 0 a 6 anos, com características particulares, diferenciando-se da educação realizada na escola de Ensino Fundamental e Médio” (PPP, 2007).

A Educação Física da instituição é organizada a partir de temas articuladores. Diz a professora da área que

Eu gosto de trabalhar com um tema que articule. (...) Ou ele é algo que toma uma forma mais intensa, ou ele pode ser um elemento articulador, de outras coisas. De outras propostas que vão aparecendo. Essa idéia das cirandas com as crianças surgiu mais ou menos disso. Por que a ideia das cirandas? Também tem a ver com o espaço físico do NEI, né. Por exemplo, o que fazer ali dentro daquele espaço? Então eu pensei que um elemento

interessante prum espaço que é pequeno e onde os grupos de crianças também são pequenos, trabalhar com as cirandas. É um elemento articulador, as experiências são deliciosas com a dança. (...) Então eu construí um personagem. Um personagem que propunha a brincadeira das cirandas e esse personagem trazia músicas pra gente dançar na sala, em roda. (...) Em cada grupo isso tem um desdobramento diferente. Alguns grupos levavam cirandas para o parque, outros grupos experimentavam as cirandas só eles. Mas é um elemento articulador. (...) Eu conduzi o trabalho por aí ano passado. Basicamente com as cirandas. Mas outras brincadeiras também a gente fazia. Outros temas articuladores que são as experiências em espaços mais amplos. Isso também eu fazia bastante. Sair com as crianças e levar materiais... E nessas saídas também ver que possibilidades podem ser construídas de brincadeira e de experiência nesse espaço. E é uma construção também, porque daí as crianças... A gente pode pensar assim: “Bom, nós vamos hoje ao campo... Nós vamos sair semana que vem. Onde é que a gente podia ir?”, “Ah, a gente quer jogar bola ou quer fazer tal coisa”. “Mas qual é o melhor lugar pra gente fazer isso que vocês querem? Na quadra, ou no campo do Internacional²³, – que tem um campo lá do Internacional – ou teria aquele outro espaço?”, pra pensar com as crianças o que nós vamos fazer nesses espaços, o quê que nós vamos brincar; o quê que é possível fazer lá; que brincadeiras nós vamos levar pra lá... (...) “Podemos levar peões, bolinhas de gude, cordas...”, enfim... Construir brincadeiras possíveis nesses espaços externos com as crianças. E também é um veículo de trabalho.

A creche CIO

Na creche CIO, 173 crianças são atendidas por 50 profissionais. Esse quadro é composto por vigias, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de sala, professoras de Educação Física, auxiliar de ensino, servente, além da diretora.

A creche possui espaço amplo, cercado por uma grade alta. As paredes internas são decoradas com desenhos, pinturas etc. As salas de aula são espaçosas e dispõem de mesas, cadeiras, estantes, onde são guardados livros,

²³ Refere-se a um campo de futebol de um pequeno time do bairro chamado Internacional.

brinquedos, entre outros materiais. Ainda em seu interior, há “cabides” em que as crianças deixam suas mochilas e seus pertences pessoais.

Há uma ligação entre as salas por meio de um banheiro que é utilizado por duas turmas. Tanto as salas quanto os banheiros possuem móveis em tamanho reduzido, de acordo com a estatura das crianças. No refeitório os grupos fazem seus lanches, almoço e jantar. Nele encontram-se mesas redondas e cadeiras. Ainda nesse ambiente há um palco, próprio para apresentações e outras atividades.

Na parte externa da instituição existem vários espaços: parque, pista de areia delimitada com garrafas recicláveis e construída com apoio das crianças, área coberta, horta e galpão onde são armazenados os materiais de Educação Física (cordas, arcos, bolas, brinquedos para brincar na areia, como balde e pá, petecas, sucatas).

O prédio que abriga a instituição dispõe de móveis e banheiros adaptados para os pequenos e para as crianças com deficiência física. Essa adaptação inclui uma rampa na entrada do prédio e barras de apoio no banheiro. Na sala da direção há um almoxarifado que guarda materiais didático-pedagógicos e livros de histórias infantis.

A rotina funciona da seguinte forma: a chegada das crianças à instituição ocorre a partir das 07h30. Cada criança procura a sala do seu respectivo grupo. Após dar início às atividades, as professoras organizam a dinâmica do dia. Por volta de 11h é servido o almoço, na própria sala, ou então no refeitório. Em seguida há o momento de higiene, quando ocorre a escovação dos dentes e a limpeza das mãos. Enquanto isso, as professoras auxiliares preparam cada sala com vários colchões, a fim de que todos possam dormir. Não há um horário específico para o despertar, porém, por volta de 14h, horário em que se inicia as atividades da tarde, as crianças já estão acordadas. O jantar acontece por volta de 16h. A partir das 17h30, os pequenos retornam para suas casas com os familiares que lhes vão buscar. As crianças são atendidas por duas professoras de Educação Física: C1 e C2.

Na apresentação do Projeto Político-Pedagógico da creche ressaltase que o documento resulta das discussões realizadas pelo grupo que trabalha na instituição e que tal construção se faz coletivamente entre educadores, pais e crianças em procura de um melhor funcionamento da creche. Dessa forma, tomam-se decisões coletivas que incluem o respeito à realidade da comunidade e, sobretudo, à criança.

Os profissionais da creche refletem e constroem seu trabalho objetivando a “formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo” (VEIGA, 1996 *apud* PPP, 2007), e é com base nesse pressuposto que fundamentam seu trabalho. Assim, o PPP procura expressar o trabalho desenvolvido na creche, buscando a “promoção da democracia e de uma Instituição sem hierarquias, que respeitem diferenças” (PPP, 2007).

A instituição tem como objetivo construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico na creche que sistematiza um fazer educativo com a finalidade de definirmos uma linha de trabalho intencional e comprometido com o desenvolvimento integral da criança e melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade envolvida (PPP, 2007).

O documento anuncia que, de acordo com a LDB, a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral (aspectos físico, psicológico, intelectual e social) da criança de 0 a 6 anos. Destaca que a creche complementa, mas não substitui a família, pois “na creche a criança é protagonista de sua ação, merecendo um olhar privilegiado pelo educador, entendendo que somos parceiros de sua família na divina missão de educá-la e cuidá-la” (PPP, 2007).

O trabalho desenvolvido pela equipe pauta-se na brincadeira como eixo norteador, considerando os direitos fundamentais da criança, o cuidar e educar as múltiplas dimensões humanas e uma pedagogia que atenda à criança. Visa oferecer espaços seguros e estimulantes, salientando a importância de uma proposta pedagógica comprometida com as crianças e seus direitos.

O documento informa que o adulto envolvido com a educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos é um mediador do aprendizado: responsável por organizar, incentivar, facilitar o processo pedagógico, respeitando as diferenças. O trabalho com as crianças deve alternar-se entre atividades sistematizadas e momentos mais livres para a criação.

A criança é tomada como ser ativo e portador de conhecimentos prévios. Sendo assim, o educador deve partir desses conhecimentos na busca da ampliação do repertório dos pequenos. O afeto é também destacado como fundamental nesse processo. Ressalta-se ainda a importância dos registros, das observações e das reflexões, bem como da formação dos professores.

A creche CIO prima pela participação das famílias em sua proposta pedagógica, entendendo que instituição e famílias são corresponsáveis pela

educação das crianças. A avaliação é concebida como processo ativo e criativo, que emerge da ação-reflexão e da criticidade como ato diagnóstico.

O PPP reforça a preocupação com os direitos da criança, destacando os princípios que orientam o trabalho pedagógico: a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O documento ressalta ainda que a Educação Infantil requer uma pedagogia diferenciada da do Ensino Fundamental.

A Educação Física aparece inserida de forma a integrar-se ao Projeto da Instituição e orientada pelos princípios e propósitos contidos no documento. A área se ocupa com projetos coletivos, como é o caso do *Projeto Interação*, que objetiva proporcionar às crianças e aos adultos encontros e contatos entre o maior número possível de atores institucionais. Parte do pressuposto de que as crianças não são atendidas exclusivamente por uma única profissional (professora regente), mas pelo conjunto de sujeitos que atuam na creche. Entende-se que as inter-relações podem ser ampliadas por meio do contato direto que propicie às pessoas (crianças e adultos) conversarem, conhecerem os nomes umas das outras, descobrirem limites e possibilidades. O projeto visa garantir o contato entre aqueles que têm grandes afinidades, mas que se encontram em grupos separados. Vislumbra-se, ainda, o encontro entre irmãos, primos, vizinhos, amigos, crianças e adultos.

Nesses momentos são planejadas atividades nos diversos ambientes da instituição, sendo que as crianças podem livremente circular entre os espaços e participar de distintas propostas. Elas procuram e permanecem nas atividades que mais lhes interessam. Em cada espaço há uma proposta planejada e mediada pelos adultos. O Projeto da Interação é cuidadosamente pensado como propiciador de encontros, mas também de um dia prazeroso, especial.

As professoras de Educação Física das instituições pesquisadas

Embora a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis conte com professores de Educação Física de Educação Infantil, as instituições pesquisadas são atendidas apenas por professoras.

A professora de Educação Física A1, que atua na creche NSA, concluiu o curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 1981. Segundo seu relato, a formação foi pautada “no esporte, havendo poucas discussões sobre a Educação Física Escolar (...). Não tive nada sobre infância e muito menos sobre Educação Física infantil. Naquela época nem se falava dessa possibilidade”. Ainda no que tange à formação, cursou Pedagogia e concluiu especialização em Prevenção e Reabilitação Física. Atua na Rede Pública Municipal de Ensino há 14 anos, (carga-horária de 40 horas semanais), tendo ocupado o cargo de diretora por um período de 4 anos.

O NC conta com uma professora de Educação Física, B1, licenciada em Educação Física desde 1988. Segundo relata em entrevista, “o foco do curso esteve direcionado para o esporte, havendo poucos debates com relação à Educação Física Escolar e, sobretudo, à presença da Educação Física na Educação Infantil”. Atua na Rede Pública Municipal de Ensino desde 1989 e na Educação Infantil desde 1993, com carga horária semanal de 40 horas. A professora B1 cursou Especialização em Educação Física Escolar e concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006. Ao longo do mestrado, conforme relata, seus “estudos e produções contemplaram a Educação Física na Educação Infantil, bem como as produções acerca da infância advindas do campo da Pedagogia da Infância filtradas a partir do referencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt”.

Na creche CIO atuam duas professoras de Educação Física. A professora C1 possui curso técnico em Educação Física e graduação em Pedagogia. Trabalha na Rede Pública Municipal de Ensino desde 1988, com uma carga-horária semanal de 40 horas divididas entre duas creches da Rede. Já a professora C2, que atua com uma carga-horária de 20 horas nesta mesma instituição, é licenciada em Educação Física e possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e compõe, desde 1987, o quadro de professores da rede.

Ao longo das entrevistas com as professoras de Educação Física observamos elementos recorrentes que dizem respeito: a) à formação continuada e ao Grupo Independente de Educação Física da Educação Infantil (supracitado); b) à integração de seu trabalho com o Projeto Político-Pedagógico das instituições; b) ao desenvolvimento de um plano de trabalho coletivo, contando com a participação e o envolvimento de grande

parcela dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições; c) à organização do tempo e do espaço de trabalho.

No âmbito da formação continuada, a professora B1 afirma:

A formação continuada tem me dado suporte para a prática apesar de achar que foram poucos encontros em alguns anos, mas sem dúvida ela foi muito importante para pensar nosso fazer pedagógico, e uma constante provocação para nossas ações. A troca de experiências intercalando com a teoria nos fez também repensar, replanejar nosso trabalho, fez-nos perceber que havia outras possibilidades de trabalhar com a educação física na Educação Infantil. Apropriação das leituras sobre a Educação Infantil (a pedagogia da infância) nos aproximou dos saberes desta área que também era desconhecida para a própria Educação Infantil, nos indicou novos caminhos para atuar e entender um pouco mais sobre as crianças de 0 a 6 anos.

A professora A1, ao referir-se ao supracitado Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil salienta que a fundação do grupo

(...) se deu pela ausência da formação continuada, por perceber que não poderíamos parar de pensar sobre nosso trabalho. Hoje esse grupo para mim é um momento muito especial onde posso trocar experiências e me apropriar das leituras dando, assim, subsídios para meu dia-a-dia. É de fundamental importância que ele exista, além da discussão dos textos, da troca de experiências, os participantes se sentem acolhidos com seus anseios, suas dúvidas, seus avanços, e suas alegrias compartilhando com seus pares.

Com relação à integração dos trabalhos com o Projeto Político-Pedagógico das instituições, as professoras ponderam sobre a importância “de pensar um projeto para a instituição”; “de não ser da sala; de pensar algo para a instituição (...), que dê outro sentido para a Educação Física”. A esse aspecto vincula-se, por um lado, a questão do desenvolvimento de um trabalho coletivo, que envolve a participação de todos os profissionais da instituição, delimitando temas orientadores para o desenvolvimento

do planejamento, acompanhando e realizando mediações durante passeios, organizando os ambientes, confeccionando materiais ou avaliando e repensando o trabalho pedagógico. Por outro lado, a organização do tempo e do espaço de trabalho não demarcados por períodos pré-determinados também exige, segundo as professoras, atitudes participativas, colaborativas e “divisão da responsabilidade”.

No que se refere ao tempo das aulas, as professoras de Educação Física destacam que “não tem nenhuma cobrança (por parte dos demais professores) quanto ao cumprimento de horários fixos”; “para fazer esse trabalho não pode ter tempo determinado. (...) Então ninguém mais se ocupa do tempo”. Essa flexibilização e essa “ausência de preocupação” relativa ao tempo para o atendimento das turmas foi gradualmente instituída nas instituições por meio de diálogos e debates sempre vinculados ao plano de trabalho e às propostas pedagógicas das professoras.

No que diz respeito ao espaço para a Educação Física, as professoras são unânimes ao afirmar que as aulas não se limitam à quadra, e que o uso dos ambientes é determinado pela proposta de trabalho, podendo ser utilizados parque, refeitório, salas de aula e, para além dos limites da instituição, terrenos das proximidades, praças, parques, entre outros espaços da cidade.

Essa preocupação das professoras para com os espaços e tempos da Educação Física será discutida nos próximos capítulos.

Interrogando os dados: Momento I

Num primeiro momento de análise dos Projetos Político-Pedagógicos, das entrevistas, dos registros das professoras e das observações dos campos, atentamos para as questões relacionadas aos tempos e aos espaços de Educação Física das instituições pesquisadas. Esses espaços e tempos aparecem relacionados, entre outros aspectos, a um conjunto de atividades, técnicas e cuidados com o corpo, orientados por dispositivos civilizadores que conformam uma pedagogia direcionada à aprendizagem do autocontrole e à preservação da vida. E, ainda, vinculados a ritos formadores de masculinidades e feminilidades gradualmente inscritos sobre o corpo infantil por diversos mecanismos que vão compondo identidades de gênero.

Nas próximas páginas retomaremos essas questões, ainda que brevemente, uma vez que estes aspectos foram detalhados e publicados em trabalhos e artigos precedentes.²⁴

Espaços e tempos de Educação Física

Sintonizadas com as orientações pedagógicas contemporâneas que se destinam à educação da infância, as práticas organizadas pelas professoras de Educação Física e institucionalizadas no cotidiano das instituições pesquisadas, embora com distintas nuances, buscam romper com modelos escolarizantes que se voltam às crianças em situação escolar, por meio da supressão de encontros semanais demarcados por horários fixos ou períodos compostos por horas-aulas de 45min, como comumente ocorre na disposição de currículos disciplinares.

A ausência de uma delimitação rígida de horários para aulas de Educação Física viabiliza a participação das professoras da área em diferentes momentos da rotina, tais como os períodos de higiene, sono e alimentação. Isso pode ser observado em cenas extraídas de nossos diários de campo:

Algumas crianças estão sentadas sobre o tapete, enquanto outras ainda dormem. A professora de Educação Física A1 fala sobre o passeio ao parque da universidade e explica que irão balançar, caminhar, correr. (...) A professora entra com bananas e maçãs. Avisa que as crianças que desejam bananas podem servir-se. (...) Uma criança avisa que a outra deve acordar e a professora diz: “calma, deixa ela se espreguiçar, levantar devagarzinho”. A professora convida aqueles que já lancharam para lavarem o rosto, as mãos e retornarem a roda para “passar creminho”. Um menino ainda lancha. “Mais alguém vai querer uma banana, uma maçã?”, pergunta a professora. (...) As crianças abrem as mãos e a professora coloca creme. A professora de Educação Física orienta formas de automassagem. Depois diz: “me deixa sentir o cheiro”. Uma menina exclama: “Ai que delícia!” (NSA, 01 de agosto).

“A sala está sendo organizada para a hora do sono”. A professora de Educação Física C1 ajuda a colocar os travesseiros em cada colchão.

²⁴ Cf. Richter, Vieira, Gonçalves e Boaventura (2008); Richter, Vieira, Gonçalves e Gonçalves (2009); Vaz, Richter, Vieira e Gonçalves (2009).

(...) As professoras fecham as cortinas, algumas crianças começam a deitar, outras conversam, outras lutam. A professora coloca uma música calma. Todos tiram seus tênis e se deitam. M²⁵ pede para a professora de Educação Física C1 contar a história do Bambi” (CIO, 14 de setembro).

As professoras organizam as crianças para comerem. Elas lembram aos que ainda não lavaram as mãos que devem lavá-las antes de sentarem à mesa, explicando como a higiene deve ser feita: “É pra lavar bem lavadinha. Tem que esfregar por cima e no meio dos dedos” (NC, 14 de setembro).

Além de a educação física se misturar ou se combinar com outros momentos da rotina das instituições, as atividades não são organizadas pelas professoras a partir da determinação de horários pré-estabelecidos, mas antes, os projetos e as propostas de trabalho determinam o tempo das aulas. Essa flexibilização do tempo permite que as professoras extrapolem os limites espaciais das aulas, as quais podem ser desenvolvidas nas cercanias da instituição, em parques e praças públicas, ou mesmo numa visita a outra creche, tal como ocorre na cena abaixo:

É hora de fazer o lanche, então todos sentam-se à mesa para comer. Algumas crianças ainda estão chegando, sempre acompanhadas dos pais. (...) Nesse dia as crianças farão um passeio, irão até outra creche para ver a apresentação do boi-de-mamão. Durante o lanche a professora de Educação Física B1 conversa com as crianças sobre o passeio. (...) A professora de Educação Física diz que o nome da creche que vão visitar é NSA. (...) Entramos no ônibus e seguimos viagem. No caminho, as crianças cantam músicas do Boi-de-Mamão (...) Uma criança vê um boi na rua e fica eufórica. (...) Somos recepcionados pela professora de Educação Física da creche que nos acompanha até o local onde será a apresentação. (...) O local está todo organizado para o evento: bancos, cadeira e tapetes formam um semicírculo; ao centro, as fantasias estão colocadas cuidadosamente no chão, à espera das crian-

²⁵ As iniciais descritas nas cenas referem-se a crianças que frequentam as instituições.

ças. A professora de Educação Física (...) começa a mexer nas fantasias e pergunta, mostrando uma delas às crianças do NEI: “Quem é essa?”, “A Bernunça”, respondem. E ela: “Olha o tamanho da boca” e L. diz, admirado: “Maior que a nossa”. (...) A apresentação começa. (...) A brincadeira reinicia, agora com as crianças do NEI participando também. (...) Todos se dirigem para a área externa da instituição e começam a explorar, rapidamente, os espaços e brinquedos presentes ali. [De volta ao NEI, as crianças são convidadas para almoçar]. Algumas usam garfo e faca, enquanto outras, só garfo (apenas F. e S. usam colher). A dificuldade em manuseá-los é grande, então a professora de Educação Física mostra a G. como se segura o garfo e pede a ele que coma mais devagar, pois “Quando a gente come devagar é mais gostoso”, diz ela. Quando veem a professora ensinando a usar os talheres, uns começam a ensinar para os outros também. (...) Quando todos terminam, é hora de fazer a higiene. (...) As professoras acompanham o processo de perto e auxiliam a todo momento, muitas vezes ensinando como é que se faz. Sobre isso, uma diz: “Não precisa escovar o rosto M., o rosto não tem dente”. Algumas crianças que já estão prontas, começam a pegar brinquedos e a espalhá-los pela sala (NC, 24 de agosto).

A composição do tempo de trabalho pedagógico não fragmentado implica, segundo explicitam as professoras, a definição de ações pedagógicas que incluam *todos* os profissionais que atuam na instituição, de modo que estejam engajados numa proposta político-pedagógica comum, que contemple a inter-relação de todos os momentos da rotina.

A ausência dessa vinculação entre os períodos da rotina inviabiliza tal perspectiva de trabalho, a exemplo das exigências estabelecidas, no caso de algumas instituições, pelos profissionais que atuam no preparo das refeições e dos momentos de alimentação, que acabam por secundarizar as demais atividades no intuito de cumprir horários reservados às práticas comensais. Isso pode ser observado nos apontamentos da professora de Educação Física C2 que, em determinada aula, ofereceu pequenas cordas amarradas com vários nós, desafiando as crianças a desatá-los. Segundo seu registro,

(...) as crianças ficaram muito concentradas em desatar os nós. (...) Depois começamos a brincadeira de “roubar o rabo” e a professora

J. também participou conosco. Conseguimos brincar (por mais alguns minutos) quando a professora nos chama a atenção em relação ao horário: já estava na hora de entrar. Tivemos que interromper a brincadeira. Porém, as crianças foram para a sala e... esperaram... esperaram... esperaram... pois o almoço ainda não estava pronto! (CIO,13 de setembro).

Nos ritmos do direito à alimentação perdem-se, então, outros conjuntos de relações que envolvem o tempo de trabalho na/da creche. Nesse sentido, a indignação da professora de Educação Física expressa em seu registro, ao escrever que “fico bem chateada quando não consigo realizar as atividades planejadas por causa da rotina, que em alguns casos não conseguimos quebrar”, pode compor temas com os quais a área se ocupe.

Dispositivos civilizadores

Seja durante os momentos de higiene, de sono e de alimentação (mas também nos demais períodos que regem o dia-a-dia das instituições, como os períodos de parque, de atividade orientada, de chegada e de saída) ou durante as ocasiões em que as professoras de Educação Física desenvolvem projetos específicos com os pequenos, encontramos, como mencionado, um permanente investimento dos adultos para com as questões que envolvem a aprendizagem do autocontrole e a preservação da vida no sentido de garantir a existência de uma infância saudável, como se pode observar nas cenas abaixo:

A professora entra com bananas e maçãs. Avisa que as crianças que desejam bananas podem servir-se e colocar as cascas em um prato. E completa: “tem que comer para ter força para passear”. Descasca maçãs e oferece. Diz: “você não vai conseguir chegar à universidade... come uma bananinha, pelo menos” (NSA, 01 de agosto).

G. se aproxima e quer ocupar o lugar de Y. C1 diz para ele esperar, pois agora é Y. quem está brincando. Solicita ainda que o menino não belisque Y. G. sai, vai brincar com outra coisa. (...) Y. diz que fez “cocô”, e entra para trocar a fralda (CIO, 05 de outubro).

Esses cuidados também podem ser observados nas ocasiões em que as professoras de Educação Física organizam espaços e propõem atividades

para as crianças. Na sala, no refeitório, nos ambientes externos da instituição, nos passeios aos parques públicos ou pelos arredores dos estabelecimentos educacionais, uma série de intervenções e orientações dirigidas ao autocuidado, à limpeza, à segurança, à proteção, à saúde e ao controle das crianças se faz presente. Isso pode ser observado nos gestos das professoras de Educação Física, tais como a constante limpeza dos narizes dos pequenos, no incentivo em servirem-se nas refeições de forma independente e no uso apropriado dos talheres, e ainda no emprego de expressões tais como: “Vamos olhar se não tem caco de vidro ou algo que possa ferir os pequenos”; “Está tudo bom e limpo para brincar”; “Cuidado porque tem buraco ali”; “Não pode pegar a plantinha porque tem espinho e machuca a mão”; “Devagar que pode cair”; “A rua é muito perigosa, tem que ficar bem juntinho”; “Tem que comer para ter força para passear”; “Vem limpar o nariz”; “Não coloquem as mãos no muro porque está sujo e os cachorros fazem xixi”; “Não é para fazer assim: vai cair, bater a cabeça, se machucar”.

Embora não se possa desconsiderar a relevância das ações voltadas ao conforto, à saúde, à conservação física das crianças e à aprendizagem do autocontrole, que favorecem a civilidade e a vida em sociedade, a primazia a essas técnicas corporais e cuidados com o corpo nos ambientes educacionais acaba por colocar o organismo como protagonista de processos de disciplina e regulação, sustentados por conhecimentos que se apoiam na valorização excessiva da vida biológica.

As políticas e programas nacionais destinados à Educação Infantil orientam, entre outros aspectos, os padrões de infraestrutura para creches e pré-escolas, com o propósito de “garantir o bem-estar”, atender às crianças “em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação (Brasil, 2006b, p. 32). Fatores como a qualidade do ar, a criação de espaços lisos, não escorregadios e de fácil limpeza, o conforto térmico, entre outros, são também destacados nos Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil como “ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas” (Brasil, 2006b, p. 37).

Essas questões parecem reforçar a aliança entre saúde e educação (César e Duarte, 2009) instaurando uma vigorosa vigilância sobre o corpo das crianças e a saúde da população por meio de uma espécie de *medicalização* que funciona como instância de controle geral das condutas e dos

comportamentos ou como afirmação da norma, entendida, nos termos de Foucault (2002, p. 62), como “um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”, e que traz consigo, ao mesmo tempo, “um princípio de qualificação e um princípio de correção”, ambos vinculados a uma técnica positiva de intervenção que se dirige à produção de corpos e condutas eficientes e sadias.

Questões de gênero na educação da pequena infância

Entre as práticas, técnicas e cuidados com o corpo, presentes nas instituições investigadas, deparamo-nos com ritos formadores de masculinidades e feminilidades gradualmente inscritos sobre os corpos infantis e que aparecem relacionados ao emprego de palavras e gestos determinados como masculinos ou femininos. São brinquedos e brincadeiras, cores e outros utensílios materiais e simbólicos eleitos por meninos e meninas ao longo das rotinas e também as falas das crianças que se colocam entremeadas por reforços de preconceitos e na reafirmação dos lugares sociais “claros” e “distintos” de meninos e meninas, ao mimetizarem assertivas de pais, mães e/ou outras figuras adultas, mas também, e não raro, de veículos da indústria cultural.

Nas ações e propostas das professoras foi observada uma série de ambiguidades que se colocam tanto em oposição quanto em direção à composição de identidades de gênero: de um lado, a distribuição de desenhos estereotipados de bonecas e de carrinhos para, respectivamente, meninas e meninos, ou a organização de espaços demarcados, como se lê em diário de campo, com “brinquedos para ‘meninos’, dragões, carrinhos e bonecos (...) separados dos brinquedos das ‘meninas’: instrumentos de cozinha, bonecas e roupinhas”. Por outro lado, observa-se o incentivo a todas as crianças para que realizem, por exemplo, tarefas ligadas a papéis habitualmente demarcados como femininos, tais como dobrar fantasias, guardar os materiais, colocar toalhas à mesa para que se dê início à hora do almoço. Ou ainda, o estímulo aos meninos que desejam brincar com bolsas, fantasias ou brinquedos supostamente destinados às meninas.

Também notamos a preferência e as exigências colocadas pelas meninas no emprego da cor rosa, nas roupas e escolha de lápis e tintas para realização de desenhos e pinturas.

Entre os meninos comumente se ouve expressões tais como “gostosa”, “ele é macho, e eu também sou macho”, entre outros termos vinculados

à tradição machista e chauvinista nacional. Juntamente com a seleção de brinquedos, cores e materiais, as palavras empregadas reproduzem ou explicitam mensagens relacionadas às formas de se viver os gêneros. Vale destacar, entretanto, que apesar dos esforços frente à desconstrução de questões relativas às identidades de gênero, o heterossexismo jamais é colocado em xeque.

Todos esses elementos nos levam a considerar que a educação do corpo remete não apenas à dimensão motriz, mas também aos dispositivos disciplinares e de controle, aos estereótipos, tabus e preconceitos étnicos, de classe, sexo, histórico de deficiência, presentes em nossa sociedade.

Interrogando os dados: momento II

Uma segunda incursão nos dados da pesquisa nos remete a especificidades da intervenção pedagógica das professoras de Educação Física. Desde este prisma ganham destaque questões relacionadas aos objetivos e conteúdos, aos recursos empregados e às atividades propostas, bem como ao lugar ocupado por estas professoras e demais profissionais nesses momentos da instituição. Trataremos desses aspectos nas páginas que seguem.

Objetivos e intenções, conteúdos e atividades nas/das aulas de Educação Física

Embora com distintas nuances nos documentos que fundamentam o trabalho nas instituições investigadas, a Educação Física se coloca integrada aos seus Projetos Político-Pedagógicos, o que pressupõe a elaboração de propostas de trabalho coletivas, que integrem todos os profissionais que atuam nesses ambientes educacionais, pautando-se no respeito e na efetivação dos direitos das crianças, no direito ao movimento em espaços amplos e seguros, na consideração dos interesses, desejos e necessidades das crianças na elaboração e consecução do planejamento, na integração entre os pares, no distanciamento dos moldes escolarizantes no que se refere à estruturação do tempo das aulas, na preservação da cultura local, com ênfase no cultivo do boi-de-mamão, na ampliação do repertório espacial das crianças, no respeito à individualidade e às diferenças, na promoção do brincar livre – não pedagogizado –, ampliando as possibilidades expressivas e contribuindo para a manifestação das múltiplas linguagens infantis.

Nas falas e nos registros da professora A1 destacam-se como objetivo da Educação Física:

Cruzar as faixas etárias; socialização; organizar os espaços para atividades coletivas; criar um espaço para os profissionais e as crianças se movimentarem por outros ambientes; oportunizar o movimento, a fantasia; brincar e dançar com os personagens do boi-de-mamão; possibilitar o cruzamento com diferentes grupos em outro espaço e com proposta de brincadeiras não habituais do dia a dia, além da possibilidade de os pequenos escolherem espaços de sua preferência para realização das atividades.

A professora salienta a importância da “presença discreta do adulto que organiza, mas não deve constranger as crianças, exigindo a repetição de gestos tidos como convencionais, corretos, precisos”.

O trabalho da professora B1 é permeado pela busca por espaços amplos e variados para o desenvolvimento das aulas, pela delimitação de temas como capoeira, cirandas e boi-de-mamão e pela “aproximação com as teorias progressistas da Educação Física”. Em seu relato explica que propõe experiências para as crianças “sob uma outra ótica (...), que não seja o da competitividade, do rendimento, que está muito presente na Educação Física...”.

Nos registros da professora B1, relativos a uma aula cujo tema foram as Cirandas, encontram-se os objetivos de “congregação/reunião/união, compartilhamento, ritmo, exercício vocal, criatividade; cantar e dançar”. Já nos apontamentos da professora C1 estão descritas as intenções das aulas, entre as quais

cantar músicas/cantigas com as crianças fazendo gestos, nomeando e escondendo partes de seus corpos de acordo com a música “eu sou um jacaré que gosta de comer esconda o seu nariz se não o jacaré come seu nariz e o dedão do pé...”. Também desejo se possível, brincar um pouco na rua, com materiais de sucata (copos de plástico) e areia (...)

Pintar o tecido que será o corpo da Bernunça, personagem do boi-de-mamão. Cabe destacar que o boi de mamão é um projeto desenvolvido com essa turma como uma das propostas da Educação Física (...)

Minha intenção é levar as crianças para o parque, brincar na grama e na areia com sucata (...)

Minha intenção é socializar com as crianças um fantoche de jacaré; cantar e tentar perceber como elas vão experimentar/interagir com os cubos (feitos de caixas de leite), material que ainda não conhecem (...)

Minha intenção é brincar e dançar com os personagens do boi-de-mão para tentar perceber o envolvimento das crianças.

Ao observar os registros da professora C2, lá estão:

Hoje planejei levar as cordas pequenas, amarradas com vários nós, duas a duas, para que as crianças em duplas pudessem desatar os nós (...) Então iríamos desenvolver atividades diversas como: Roubar o rabinho (corda); Pisar na cobrinha; Coelhinho sai da toca; (...) Formar as letras com a corda... (...) Hoje me programei para levar ao grupo os pés-de-lata que foram decorados por este grupo. Então pensei em levá-los num espaço externo (uma rua sem saída) em frente à creche e utilizar o material que ajudaram a confeccionar (...)

Pensei em assistir com as crianças (...) um CD com fotos do grupo, para que pudessemos rever as atividades que havíamos participado durante o ano, e para que as crianças pudessem ver-se e também os amigos (...)

Hoje (...) havia pensado em organizar um circuito com materiais diferentes, para que as crianças pudessem explorar (...) Hoje pensei em levar o grupo ao campinho de areia e levar a corda grande e as pequenas, para estimulá-los a pular corda através de brincadeiras e outros materiais como bola, cavalinho, loucinha.

A determinação de objetivos para a Educação Física, além de aparecerem vinculados aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições e de considerar as especificidades culturais da comunidade em que se inserem, privilegiam as manifestações lúdicas que favorecem o estabelecimento de conexões entre o imaginário e o real, a liberdade e os limites (Taborda de

Oliveira, Oliveira e Vaz, 2008), a participação das crianças na produção de sentidos e significados e na criação de diferentes possibilidades de uso dos artefatos e objetos culturais que lhes são apresentados e com os quais se relacionam.

De modo geral, também podemos dizer que os objetivos determinados pelas professoras se contrapõem a determinadas tendências legitimadas como verdadeiras no que concerne à compreensão da função social da Educação Física, baseada unicamente na dimensão motriz, nas capacidades físicas, e em princípios corretivos que visam à uniformidade dos gestos e movimentos, e que se orientam a partir do entendimento de uma “criança universal”.

Por outro lado, observamos que algumas aulas se encontram direcionadas à reprodução de brincadeiras que são aplicadas sem que haja espaço para sua problematização ou recriação.

Entendemos que as brincadeiras compõem o acervo de práticas culturalmente desenvolvidas e que estas não podem ser apenas reproduzidas, mas antes analisadas criticamente, uma vez que não se encontram isentas, por exemplo, de uma série de dispositivos que educam os corpos, os sentidos. Quando não mediadas, essas práticas aparecem limitadas a regulamentações fixas e previsíveis, aquilo que é permitido e proibido, certo e errado, exigindo formas específicas de se movimentar.

Limitar o planejamento à seleção de atividades implica a substituição *do o que é ensinado pelo como*, alimentando – como explica Arendt (2002a) – a primazia de uma prática que toma como central o método e faz esquecer do conteúdo e dos fins a que a educação se destina.

Se, por um lado, algumas aulas aparecem demarcadas pela reprodução de brincadeiras, por outro, também se pôde observar a ausência, para além da capoeira, das cirandas e do boi-de-mamão, de elementos relacionados à tematização, historização e problematização de outros saberes e práticas vinculadas à cultura corporal (Soares, 1992), tal como os esportes, as ginásticas e as danças que também compõem nosso patrimônio.

Embora os discursos contemporâneos se oponham a uma visão escolarizada das instituições de Educação Infantil, na qual os aspectos cognitivos são colocados em primeiro plano e considerem que esses ambientes educacionais “atendem *crianças* e não *alunos*”, como lembram Rocha (1999) e Coll Delgado e Muller (2006), também focalizam, entre as suas

premissas o “direito das crianças ao conhecimento produzido e a produzir”. Nessa direção, vale lembrar que esses ambientes educacionais são também lugares de produção e de circulação de cultura, que têm “como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos” (Vago, 2009, p. 27), considerando-a como conteúdo substancial da educação. Para o autor:

Essas práticas, criações humanas, constituem o conhecimento próprio ao ensino da Educação Física. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física comporta assim um desafio: organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras: a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (Vago, 2009, p. 37).

Também o esporte²⁶ é um componente da cultura e, portanto, constituiu-se como elemento a ser apresentado, praticado e recriado nos ambientes educacionais. Não se trata de reproduzir gestos técnicos ou dominar regras das modalidades esportivas, mas antes de favorecer experiências formativas que incluam diferentes formas de se relacionar com as práticas que contam a história da cultura corporal.

Por outro lado, cabe destacar que em nenhum dos nossos registros e observações encontramos a efetivação de atividades, a estruturação de ambientes, objetivos e intenções de trabalho ou mesmo a concretização de propostas competitivas, direcionadas ao aperfeiçoamento de gestos técnicos, voltadas ao rendimento ou à supressão de debilidades motoras. Nesse sentido, observa-se um distanciamento dos discursos mais conservadores da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade

²⁶ Sobre o tema do esporte na Educação Infantil, conferir o trabalho de Nascimento, Vasconcelos e Gonçalves (2009).

– que, embora muito debatidos e criticados, ainda são tomados como referência em diversas instituições –, que atribuem à educação física o papel de aperfeiçoar o desenvolvimento das habilidades motoras básicas das crianças, com repercussões sobre os domínios cognitivos e sócio-afetivos (Bracht, 1999), e que, segundo Sayão (1999), caracterizam-se pela instrumentalização do movimento com o propósito de ajustamento e adaptação, além de tomar o corpo e o movimento como *desculturalizados*.

Organização de espaços e recursos nas/das aulas de Educação Física

No que se refere à organização dos espaços para a educação física, observa-se um intenso investimento por parte das professoras na inclusão de materiais e artefatos variados com os quais os pequenos possam, sobretudo, interagir livremente. Em nossos diários de campo essas questões aparecem da seguinte forma:

A professora de Educação Física A1 organiza o salão com ajuda da auxiliar de ensino. Junto à parede, dois tapetes foram estendidos. Sobre o primeiro foram dispostos carrinhos, caminhõezinhos de brinquedo e “transportes aéreos” de plástico e madeira. Sobre o segundo, bonecos em miniatura: dinossauros e afins. Um grupo de crianças lancha na companhia da professora. A auxiliar avisa que não disporá brinquedos muito pequenos “por causa do berçário”. Ao centro do salão há colchões empilhados. (...) Uma mesa está repleta de fantasias, chapéus, perucas, ao lado de máscaras e óculos. Há, no ambiente, uma mesa com dois potes de lego. Duas mesas formam um “corredor” em direção a uma piscina plástica cujo interior dispõe de cubos de espuma. Uma escada feita de sucata dá acesso às mesas” (NSA, 09 de julho).

Nesse dia chego cedo (às 7h45min) para conversar com a professora de Educação Física B1 sobre a pesquisa (...) Já a encontro arrumando o material para a atividade do dia que será um passeio com as crianças. Elas irão até o campo de futebol, (...) no próprio bairro. (...) A professora pergunta para elas [crianças] o que precisam levar para o passeio. B. responde: “Só as coisas para jogar futebol”, e L. acrescenta: “Água”. (...) Por volta das 08h05 o lanche é servido na sala (como de costume)

e as crianças comem bolacha acompanhada de achocolatado. (...) A professora de Educação Física passa as regras com as crianças, sendo as principais: cuidar com os carros e não largar da mão do amigo, nem da professora. Além disso, conversam sobre as possíveis brincadeiras que podem fazer no campo (...) com bolas, cordas, petecas, pipas – feitas de saco plástico –, copinhos para bolinha de sabão (selecionadas para serem levadas juntamente com garrafas d’água, copos e um tapete)” (NC, 14 de setembro).

Antes de irmos buscar as crianças na sala, montamos um circuito para a próxima turma. O espaço físico é o mesmo utilizado pelas crianças menores anteriormente, mas o circuito está disposto com maior complexidade. A sequência é a seguinte: 2 arcos + 1 caixa de verduras (vazia) + 1 arco + 2 cubos de caixas de leite (um sobre o outro) + 2 colchonetes + 4 cubos de caixas de leite (dispostos um seguido do outro, com significativo espaço entre eles) + 1 cubo de caixas de leite com uma ripa de madeira sobre ele e apoiada do outro lado na parte de baixo de uma mesa (das usadas para as refeições) + sobre essa mesma mesa outra ripa de madeira apoiada sobre outra mesa + também apoiado sobre essa segunda mesa um banco (tipo sueco) inclinado para que as crianças escorregassem e caíssem sobre dois colchões. Para iniciar a brincadeira, a professora de Educação Física diz para as crianças descobrirem como devem passar pelos obstáculos, indicando por onde todos devem começar (CIO, 05 de outubro).

Também nos registros das professoras aparecem destacados os locais destinados às aulas, a forma de organização dos espaços e os objetos disponibilizados às crianças, como podemos ler a seguir:

Hoje (...) havia pensado (professora C1) em organizar um circuito com materiais diferentes, para que as crianças pudessem explorar, então (...) resolvemos (...) fazer o circuito na sala. Levamos: arcos, cordas, tecido, cubos, varais, banco (pra escorregar ou não) e fizemos caminhos com os cubos e arcos com cordas; cordas amarradas nos pés das mesas, passarela para passar pelas tábuas de madeira, escorregar no banco e cair no colchão, inicialmente. Depois coloquei um

almofadão (todos adoraram!). Depois fizemos uma barraca (cabana) por cima dos varais. Muitas crianças entraram e pediram para fechar a porta. Fechamos com colchões e logo eu e a L. levantamos o tecido assustando-os como se fossemos o lobo, e todos gritaram num misto de medo e alegria (CIO, 01 de novembro).

Materiais como lonas para escorregar, balanços, barracas, pneus, cordas e cordões de diferentes tamanhos, redes, sacolas de papelão e de plástico, latas, caixas para armazenamento de verduras, bancos, tapetes, jornais, fantasias, argila, tinta, produtos para pintura facial, almofadas, brinquedos industrializados, fantoches, caixas de papelão, arcos, panos, pipas, instrumentos musicais, cabos de vassoura entre tantos outros, colocam-se como recursos empregados nas aulas de Educação Física, seja na sala de aula, no refeitório, no parque, ou em espaços não circunscritos ao terreno das instituições.

Ao organizarem os ambientes e os recursos para o trabalho, as professoras propõem formas de utilizá-los, embora destinem grande parte do tempo ao livre uso e manipulação dos materiais por parte dos pequenos, bem como à recriação dos espaços, ocasiões em que as crianças empilham e enfileiram caixas, bancos e almofadas, amarram e desamarram cordas, reestruturam circuitos, enfim, elaboram novas configurações dos espaços em que as aulas acontecem.

Os ambientes, assim como os artefatos utilizados nas aulas de Educação Física, são organizados com o intuito de favorecer a integração das crianças, a brincadeira, o uso da fantasia, bem como a vivência de diferentes movimentos como correr, saltar, arremessar, escorregar, equilibrar, girar, balançar etc., conforme destacam as professoras. Destinam-se, também, à preservação da cultura do boi-de-mamão, fortemente vivenciada, como já assinalado, pelas e nas comunidades em que as instituições estão inseridas.

A configuração das aulas de Educação Física

Com relação à composição do planejamento das aulas de Educação Física, as professoras não dispõem de um modelo sequencial e padronizado que orientaria o desenvolvimento dos trabalhos, a exemplo das tradicionais configurações que envolvem momentos de aquecimento, desenvolvimento e volta à calma que, como relembram Vaz, Pinto e Sayão (2002), são oriundas do treinamento desportivo. Percebe-se,

no entanto, que muitas das aulas iniciam, como dito anteriormente, com a participação das professoras de Educação Física nos momentos de alimentação e de higiene, ocasião em que discutem as propostas com os pequenos, solicitando sugestões, auxílio na organização dos ambientes, retomando aspectos relativos às atividades anteriormente vivenciadas. Isso pode ser observado nas cenas que seguem:

Três crianças dormem ao som de música suave. A professora de Educação Física A1 está sentada sobre o tapete com onze crianças. A professora regente da turma sai para buscar o lanche que será realizado mais cedo, em sala, em função do passeio. (...) A professora de Educação Física lembra que farão um passeio e explica que irão balançar caminhar, correr. E diz ainda: “a rua é muito perigosa, tem que ficar bem juntinho”. Diz que levará água e papel higiênico para limpar o nariz, e pergunta: “quem nunca foi à universidade?” Um menino responde: “sempre ando de bicicleta lá” (NSA, 01 de agosto).

Para relembrar as crianças de como se brinca de boi, a professora de Educação Física B1 mostra um livro que conta a história do boi-de-mamão e que já havia sido lido, em outro momento, para as crianças. Além disso, elas haviam assistido (e comentaram a respeito) um DVD que dramatizava a brincadeira do boi. (...) A partir desses elementos mostrados pela professora (livro e DVD), as crianças começaram a lembrar dos personagens que fazem parte da dança, além da forma que se “brinca”. As crianças começam a recordar da história e falam com empolgação, principalmente dos personagens. A professora aproveita para perguntar sobre as características de cada um (como se movimentam?, o que fazem?, etc.). Ela também lembra que os personagens entram um por um na brincadeira e pergunta para as crianças: “Vocês acham que a gente pode brincar assim hoje?”, e todos respondem que sim (NC, 14 de setembro).

O lanche acaba em torno das 09h horas, momento em que C1 passa a propor as atividades. Nesse dia o sol não apareceu, estava frio, ventando. C1 pergunta às professoras se deve fazer atividades na sala ou

se é possível levar as crianças para rua. Segundo ela, sempre pergunta para as professoras porque elas têm contato mais direto com as crianças, logo, sabem quem está doente. Sua preocupação se justifica pela vulnerabilidade da saúde das crianças nessa faixa-etária. Para as professoras o dia não está propício para brincadeiras na rua, é melhor ficar dentro da creche para evitar o vento e o frio. C1 traz para a sala o túnel de pano, um pedaço grande de tecido e um tapete todo decorado com bichinhos de feltro e botões coloridos em formato de osso, lápis, joaninha, flor (...). Tal tapete é plastificado, o que impede as crianças de terem contato direto com essas peças muito pequenas. C1 também colocou vários colchões (grossos) próximos à mesa para que as crianças pudessem subir na mesma e jogar-se sobre os colchões. (...) A brincadeira no túnel foi uma verdadeira “farra”, porém, era preciso organizá-los para que todos entrassem pelo mesmo lado (CIO, 25 de agosto).

Ao término das atividades, as professoras também se envolvem com momentos de higiene, de sono, de parque e de alimentação, auxiliando os pequenos, contando histórias, instigando-os a falarem sobre as atividades desenvolvidas ou tecendo comentários relacionados aos temas vividos nas aulas:

As crianças sentam à mesa do refeitório, anexo à sala de vídeo enquanto a auxiliar prepara os pratos com feijão, maionese, frango, arroz e salada. A professora de Educação Física A1 circula pelas mesas e pergunta: “Gostaram?” Um menino diz: “Adorei”. Uma menina diz que não gostou porque chorou. A professora continua conversando: “Sabe que tu destes um pulão bem alto?” Depois faz comentários sobre o almoço e pergunta se está gostoso (NSA, 31 de agosto).

A professora de Educação Física C1 conversa com as crianças sobre o que brincaram no dia de hoje, trazendo detalhes das brincadeiras em questão (...). Algumas crianças comentam a dificuldade que tiveram para correr de mãos dadas (uma das variações do “pega-rabinho” foi correr em duplas, depois em trios, sendo que era proibido soltar as mãos). Argumentam que é difícil porque não dá para correr rápido. Nesse instante R. (uma

criança) pareceu interessada e então se sentou com os colegas, prestando atenção no que estava sendo falado. Alguém protesta: “A gente não brincou de nada, nem de escorregar” (reivindicando as brincadeiras no parquinho). A professora de Educação Física explica que quando estão com ela não fazem essas atividades (diferenciando o momento da Educação Física do momento do parque). Às 11h15 foram almoçar. A professora diz para irem para a sala em “passos de formiga”, depois muda para “passos de cabrinha”, em seguida para “passos de Bernunça”²⁷, e assim as crianças vão caminhando e alterando seus passos até chegarem à sala. (...) Sentam-se no tapete da sala e contam para a professora regente (que não participou da aula de Educação Física) o que fizeram naquele (...) À medida que vão terminando de almoçar, são encaminhados para a sala (...) que está sendo organizada para a “hora do sono”. (...) Todos tiram seus tênis e se deitam. Uma criança pede para a professora de Educação Física contar uma história” (CIO, 14 de setembro).

A professora organiza as crianças e relembra que algumas delas haviam estudado naquela sala no ano passado. Ela então pergunta se as crianças lembram-se da pulga Mamá, uma personagem criada por ela e pelas crianças no ano anterior. As crianças lembram que brincavam com a pulga e pedem para brincar de novo com ela, mas B1 diz que, naquele momento, não seria possível, mas que outro dia poderiam brincar com ela. B1 pergunta às crianças: “Vocês sabem por que a gente veio aqui hoje?” (referindo-se à sala em que estavam). Alguém responde: “Para brincar de mamão”; “De boi-de-mamão”; “Para estudar”... Uma criança vê o boi na camiseta da professora de Educação Física e comenta que vão brincar de boi (NC, 14 de setembro).

As cenas acima revelam que a configuração das aulas, estruturadas de modo a romper com um modelo fragmentado de Educação Física, favorecem um tempo de trabalho cujas formas de contato, de aproximação, de comunicação, se colocam na contramão de orientações e práticas determinadas pela brevidade, pela velocidade, pelos “ponteiros do relógio” ou meramente regulada por interesses práticos.

²⁷ Uma das personagens da brincadeira de Boi-de-Mamão.

Nesse sentido, há tempo para recordar momentos anteriormente vivenciados, retomar questões vinculadas aos temas desenvolvidos nos projetos de trabalho, explicitar objetivos das aulas e, em alguns casos, organizar conjuntamente os ambientes nos quais as atividades serão desenvolvidas. Isso implica a criação de situações de diálogo que garantem a comunicação e a expressão de sentimentos, a rememoração de situações enfatizando a linguagem e a palavra.

A ausência de uma “hora-aula” de Educação Física também permite a participação das professoras em outros momentos da rotina, como os de alimentação, higiene e sono, que são também de educação do corpo (Vaz, Pinto e Sayão, 2002), pois não se limitam à satisfação das necessidades vitais, mas antes, envolvem técnicas e cuidados que incidem sobre o corpo e os sentidos, orientando hábitos, gestos e ações dos pequenos, delimitados pelas formas de relação que se estabelecem, nesse caso, com os alimentos e com as práticas de sono e de higienização.

Os espaços sociais, a comida e os rituais em torno da alimentação aparecem, no mundo contemporâneo, como fortes vetores de constituição das identidades. Ao delinear aspectos referentes às práticas comensais, Poulain e Proença (2003, p. 482) apontam para uma série de elementos que envolvem esses momentos, tais como o espaço social alimentar, a definição de uma refeição, sua organização estrutural, as modalidades de consumo (comer com garfo e faca, com a mão, etc.), o local, a temporalidade alimentar no que concerne ao ciclo vital e aos ritmos das refeições e as modalidades de consumo dos diferentes grupos sociais:

Ao comer segundo uma forma socialmente definida, a criança aprende o senso do íntimo e do público (aquilo que ela pode mostrar da sua mecânica alimentar e aquilo que ela deve esconder), bem como as regras de partilha e de privilégio que refletem a hierarquização social, enfim, o senso do “bom”, mais exatamente do que é bom para o grupo ao qual ela pertence. Ao comer, ela interioriza os valores centrais de sua cultura, os quais se exprimem nas maneiras à mesa. Paralelamente, o corpo do comensal e os ritmos da “mecânica” biológica são formatados pelos ritmos sociais (Poulain e Proença, 2003, p. 254).

De todo modo, as atividades alimentares, mas também as de higiene e sono, não envolvem apenas aspectos relacionados à dimensão biológica, mas também abarcam sentimentos, espaços, tempos, ritmos e interações com aqueles que guiam e compartilham dessas práticas. Nesse sentido, esses períodos são imbricados por um conjunto de mecanismos que orientam comportamentos e padrões de significados que devem ser problematizados no contexto dos ambientes educacionais no tocante às diferentes formas de se relacionar com o corpo a fim de que os processos de ritualização desses momentos, bem como as ações dos adultos frente às crianças, nesses períodos, sejam efetivados de modo refletido, considerando as proibições, as práticas de preconceito e exclusão, as exigências dirigidas à aprendizagem do autocontrole e à regulação, pautados nos mecanismos disciplinares e de controle presentes em nossa sociedade, e cujos fins se destinam ao uso eficiente do corpo e à saúde da população.

Do lugar ocupado pelas professoras na educação física e pelos demais profissionais

Ao longo dos períodos em que as professoras de Educação Física atuam junto às crianças, observamos distintos modos de relação, de ação, de intervenção, de aproximação e contato com os pequenos. As cenas abaixo descrevem esses movimentos:

A professora de Educação Física A1 dispõe fantasias de personagens do boi-de-mamão pelo chão do refeitório/salão. Duas mesas agrupadas guardam roupas destinadas aos personagens da brincadeira. (...) São 10h. A1 veste a fantasia de boi. Dirige-se à sala, bate à porta e diz: “Bom dia, quem quer brincar de boi? Vamos ao salão?” As crianças a seguem. A1 ajuda um pequeno a vestir uma fantasia de boi. Pergunta: “Quem quer ser o médico?” Um menino se manifesta. Ela o auxilia. A auxiliar veste outra criança. Um menino diz: “Quero ser a Maricota.” (...) A auxiliar pergunta a um menino se ele deseja colocar um chapéu. (...) Às crianças são oferecidas diversas fantasias. “Vai começar” – diz A1. Dois meninos correm vestidos de boi. A professora regente veste a Bernunça. A1 corre com o boi, acompanhada por quatro crianças: “O boi vai galhar” – diz ela. A música para e, imediatamente, quatro crianças sentam. Reinicia a música. A1 canta e as crianças levantam

e dançam. A1 diz: “O boi morreu”, seguindo a letra da música. As crianças vestidas de boi sentam. A1 ajuda o médico que se aproxima e aplica uma injeção no boi. O boi levanta e todos correm. A professora caminha com a fantasia da Bernunça e as crianças colocam os braços na boca do bicho. Um menino corre e dois bois o perseguem. (...) Sete crianças dançam; um menino caminha em círculos, sorrindo. A diretora passa e foge de um boi. A professora pergunta: “Será que é hora da Maricota?” E logo acrescenta: “Não, é o urso”. A1 veste-se de urso. Retira a máscara, pois um menino pede para vesti-la. Quatro crianças correm em direção à sala. Uma professora dança com uma criança. (...) A merendeira passa, dança, gira e sai. A1 pergunta: “Quem são as Maricotas?”. A1 coloca a fantasia e é acompanhada por três pequenos. Uma professora chama atenção de uma pequena que estava parada: “Vamos rodar!”. Ela acompanha. Agora ambas dançam, de mãos dadas. A dança acaba. Todos sentam. A1 sugere que troquem as fantasias entre si. Alguns acatam, outros querem permanecer com as anteriores (NSA, 17 de agosto).

A professora C1 pergunta ao grupo o que querem fazer: terminar alguns personagens do boi-de-mamão ou brincar nos cubos e colchões. Então C1 leva as crianças até a sala da Educação Física para decidirem o que vão fazer. Fica decidido que vão trabalhar com o boi. A professora K. sugere que seja colocado o CD, pois segundo ela as crianças não estão envolvidas com a atividade. (...) K. pega a Maricota e começa a dançar e cantar com as crianças, enquanto C1 vai buscar o CD. As crianças de outra turma que estão no parque também se aproximam. (...) C1 trouxe o boi-de-mamão. O grupo faz uma roda e C1 dança no meio com o boi. Duas crianças também participam; uma pega o boi-de-mamão e outra o cavalinho e dançam com C1. A professora C. vem com sua turminha (que estava no parque) para brincar, pois também têm um projeto de boi. (...) Depois de explorarem os personagens, as professoras resolveram organizar uma roda para que as crianças escutassem a música e aprendessem como se dança o boi-de-mamão. Y. quer ser o vaqueiro, K. lhe diz como deve dançar. L. diz “Eu sou muito boa nisso, posso ir?” (...) C1 chama a turma para que

se sentem e a escutem. C1 pergunta o que ainda está faltando para o boi ficar legal. As crianças reconhecem que ainda precisam fazer o acabamento em alguns personagens (CIO, 28 de setembro).

Nos registros das professoras de Educação Física C2 e B1 encontramos: Combinei com as educadoras que sairíamos mais cedo, para aproveitar o passeio por mais tempo. Combinamos de sair às 9h30, mas saímos às 10h (...) Fomos em 5 educadoras(es) e 17 crianças (...) A caminhada até o campo foi bem tranquila, o sol estava bem forte, lá encontramos uma goiabeira; a maioria das crianças se animou em escalar, mas não deu para continuarmos ali, pois embaixo desta havia um saco de lixo com garrafas de vidro, que a professora R. já tratou de jogar na estrada, então saímos dali para que as crianças não se machucassem (mas essa árvore promete). Quando chegamos à parte de areia, percebi que as educadoras do grupo haviam ficado numa sombra. Distribuímos os materiais, algumas crianças tentaram pular a corda pequena e eu ajudava. As professoras R. e L. se ocuparam das cordas grandes com outro grupo de crianças, que enfrentavam os desafios propostos pelos estagiários [do curso de Educação Física]. Outras crianças preferiam mesmo brincar na areia, jogando para cima, nos colegas, então achei que era o momento certo de distribuir as loucinhas. Todos adoraram, fazendo bolinho, comidinha, bichinhos... Depois de um tempo, convidei as educadoras para nos acompanhar e elas ficaram no limite do campinho, para que as crianças não saíssem, e logo voltaram para ajudar a organizar os materiais. As crianças já estavam bem sujas, mistura de areia com suor, tomaram bastante água e voltamos para a creche. Propus à professora J. que déssemos banho nas crianças, eu daria banho e ela e a professora V. colocariam a roupa nas crianças, todos tomaram um banho bem gostoso, depois foram almoçar e descansar bem fresquinhos, que delícia! (CIO, C2, 08 de novembro).

Convidei as crianças para irmos brincar no parque, pois ainda era cedo, não havíamos sequer lanchado, e não haviam outras crianças no parque. Fomos... Quem pega! Quem não pega! O que vale, o que não vale! E a brincadeira seguiu um bom tempo. Sugeri que déssemos

uma parada para lanche. (...) Depois do lanche passei a encaminhar a proposta que havia organizado para a manhã. Sentamos em roda e combinamos que iríamos para sala de G. (que é maior) para fazermos as danças (cirandas). Chegando lá organizamos a sala juntos. Sentamos em uma roda, falei para as crianças que primeiro cantaríamos uma música nova e depois algumas músicas já conhecidas por alguns deles. Iniciamos cantando “Canto do povo de um lugar”; notei que as crianças cantavam e se embalavam. B. Ao final da música, colocou as duas mãos juntas ao lado do rosto sugerindo que a canção era de ninar/acalanto. Pedi a E. que fosse buscar o tambor que eu havia esquecido; neste momento todas as crianças manifestaram o desejo também de tocar tambor. E. trouxe um para cada criança. (...) Continuamos em roda cantando e agora tocando. A música era “Cirandeiro”; sugeri que as crianças tocassem junto comigo procurando acompanhar as batidas que fazia. Criamos então uma brincadeira: no estribilho cantávamos e tocávamos, nas outras partes apenas cantávamos. Depois do “Cirandeiro” cantamos “Suíte do Pescador”. Para cantar a música do “Marinheiro só” nos levantamos e nos dividimos em dois grupos para brincarmos e cantarmos com a música. As crianças estavam bastante agitadas, mas num movimento de dispersão e concentração nas brincadeiras. Conversamos sobre os instrumentos e dando sugestão de encaminhamentos. Depois dançamos três cirandas com gestos: “Ciranda do Anel”, “Pipoca”, “Pinga-Chuva”. Ao final, senti que as crianças estavam ansiosas para ir para o parque... para brincar de pega bruxa. Não me lembro qual das crianças sugeriu levar os tambores para o parque. Chegando lá sentamos em uma roda e começamos a cantar e tocar o “Cirandeiro” da forma como havíamos criado na sala; outras crianças vieram juntar-se a nós cantando dançando e sugerindo músicas para serem cantadas (NC, B1, 23 de novembro).

Considerando os dados dos campos investigados podemos situar o lugar ocupado pelas professoras de Educação de Física em cinco registros que as colocam como: 1) organizadoras dos espaços e materiais; 2) agentes na intermediação de saberes e conteúdos culturais; 3) mediadoras de conflitos; 4) co-participes das e nas brincadeiras estruturadas pelas crianças; 5) zeladoras na

higienização dos corpos e dos espaços no âmbito do controle da limpeza, da segurança e da proteção dos pequenos. Trataremos desses aspectos a seguir.

Frente ao conjunto de registros das aulas observadas, as professoras aparecem, sobretudo, como organizadoras dos espaços e materiais com os quais as crianças atuam. Isso implica, de um lado, em contrapor-se às perspectivas de Educação Física direcionadas ao aperfeiçoamento de gestos técnicos, às limitações da quadra esportiva, à repetição de normas pré-estabelecidas, à execução de procedimentos eficazes que doutrinam os corpos, os sentidos, e que, orientados por uma racionalidade calculadora, convergem para eliminação de quaisquer “desvios” que as crianças ainda elaborem, conduzindo-as em direção ao mimetismo da mera reprodução, em que se evita a presença de restos, qualquer situação que envolva gestos e ações mesclados, indeterminados, mas que, paradoxalmente, podem fazer reconhecer, representar e também transformar elementos e movimentos do universo adulto (Richter e Vaz, 2005). A ausência de predeterminação na utilização dos ambientes e dos materiais favorece a possibilidade de fazer livre uso das coisas, do consumo não utilitarista, ou, nos termos de Agamben (2007), da possibilidade de realizar experiências sem tomar posse. Isso implica uma forma de comunicação com o mundo ou, noutros termos, uma forma de aproximação corporal, mimética. Isso implica essa capacidade de reconhecer e produzir semelhanças da qual Benjamin (1993, 2000, 2002) nos fala: uma forma de aprendizado, de produção do saber.

Entretanto, se o lugar ocupado pelas professoras nas aulas de Educação Física favorece diferentes formas de relação com os espaços e com os materiais oferecidos, permitindo que as crianças se encontrem e se confrontem com as produções da humanidade, ou com “os traços da geração anterior” (Benjamin, 1993, 2002), então seria preciso considerar também a aproximação dos pequenos com os materiais historicamente produzidos no contexto das práticas corporais, no sentido de oportunizar o contato e o reconhecimento dos objetos específicos que contam a história da cultura corporal, evidenciando os contextos de seu surgimento e de sua sistematização, as transformações sofridas no tempo, privilegiando a elaboração de novas e diferentes formas de vivenciar essas práticas, conhecimentos e conteúdos culturais.

Nesse sentido, considera-se a presença e atuação de professores e professoras como representantes do mundo que, segundo Arendt (2002a),

têm o ofício de servir de mediadores entre o velho e novo, apresentando-o às crianças e jovens: um mundo que jamais permanece tal qual é, pois se renova continuamente por meio do nascimento, da vinda de novos seres humanos – e por que não dizer, de uma nova forma de relação com a própria cultura (corporal).

Quanto a esse aspecto, pode-se observar, nas aulas que tomam como conteúdo a tematização do boi-de-mamão, o lugar ocupado pelas professoras como agentes na intermediação de saberes e conteúdos culturais, ocasiões em que se perguntam sobre a presença desse elemento na educação física e sobre as diferentes formas de tratar pedagogicamente essa manifestação da cultura local. Isso pode ser observado na fala da professora B1, em entrevista:

Como é que as crianças menores brincam de boi se a brincadeira é uma brincadeira eminentemente adulta e de homens? (...) Como se constrói um boi para brincar com as crianças que não se limitasse à execução do boi? (...) No sentido de compreender como é que a criança brinca de boi-de-mamão. (...) Como ela está colocada e também inscrita na comunidade? (...) Como se brinca de boi na creche? Porque eu tinha a minha imagem. (...) Eu brinquei muito de boi-de-Mamão quando eu era menina. (...) O que faz parte da expressão do boi é que o boi não é de ninguém. Ele traz essa possibilidade. (...) Puxar da memória das pessoas, das professoras da instituição; tinha isso no foco.

Nesses períodos, as professoras de Educação Física também aparecem como coparticipes das e nas brincadeiras estruturadas pelas crianças, representando papéis de personagens por elas delimitados ou participando de suas brincadeiras.

Outra questão que aparece nas ações das professoras de Educação Física diz respeito ao lugar que ocupam como mediadoras de conflitos, que parte da observação dos trajetos e das relações que os pequenos estabelecem com os pares, quando ocorrem brigas, insultos, disputas por materiais, recusas em aceitar a participação de determinadas crianças nas brincadeiras, entre outros aspectos. Nesses momentos, as professoras procuram conversar com os pequenos na busca por consensos; estabelecem acordos e também censuram ou repreendem aqueles que manifestam gestos de violência e agressividade.

Por outro lado, procuram estimular brincadeiras conjuntas, a negociação de acordos para o uso dos materiais entre as próprias crianças e orientam diferentes maneiras de ocupar os espaços quando turmas de diferentes faixas etárias se fazem presentes num mesmo ambiente.

Além disso, as professoras de Educação Física cumprem ainda a função de zeladoras na higienização dos corpos e dos espaços no âmbito do controle da limpeza, da segurança e da proteção dos pequenos, ocasiões em que se põem a limpar narizes, trocar fraldas, distribuir água e acompanhar a higiene das crianças, mas também em limpar os materiais utilizados e os ambientes, mantendo a salubridade e a assepsia dos espaços pelos quais os pequenos circulam.

Durante as aulas de Educação Física, os(as) demais profissionais que atuam na instituição figuram como auxiliares na organização dos espaços, como personagens e cantores nas atividades que envolvem o boi-de-mamão e como participantes das brincadeiras estabelecidas pelas crianças. Além disso, dedicam-se aos cuidados relativos à higiene dos pequenos, mediação de conflitos e limpeza do ambiente. Em alguns casos não participam das aulas, ocasião em que frequentam grupos de estudo, atendem pais ou se envolvem com outras tarefas, como a contação de histórias em outras turmas, ou permanecem em sala, com crianças que ainda dormem ou terminam seus lanches.

Apontamentos finais

Ao findar a investigação destacamos três pilares que, em nosso ver, parecem sustentar as práticas pedagógicas em Educação Física da e na Educação Infantil no âmbito das instituições pesquisadas: 1) articulação dos seus projetos pedagógicos com a área da Educação Física; 2) o lugar ocupado ou a visibilidade dada à Educação Física nas e pelas instituições; 3) a identidade e o desenvolvimento profissional.

A articulação dos projetos pedagógicos com a área da Educação Física aparece implicada por dois movimentos que se fazem presentes nas instituições pesquisadas. De um lado, pode-se observar a presença de um entendimento comum a respeito dos princípios e propósitos da Educação Infantil que orientam o trabalho nesses ambientes educacionais. Há consenso a respeito da visão que se tem sobre a infância – desprendida de fundamentos ancorados em perspectivas desenvolvimentistas –, e que

se apoia num olhar dirigido às crianças em sua radicação histórico-social. Ao lado disso há uma intencionalidade que se direciona à valorização e ao respeito pelos direitos das crianças, sobretudo à brincadeira e à expressão das múltiplas linguagens infantis. Essa conformidade permite, por outro lado, a estruturação de projetos coletivos de trabalho concebidos como propostas da instituição e não apenas de uma turma ou da área da Educação Física. Esses projetos coletivos, tais como o Boi-de-mamão, Dia da integração, e Saídas e passeios são debatidos conjuntamente em reuniões pedagógicas, encaminhados pelas professoras de Educação Física, e contam com a participação e responsabilidade de todos os profissionais que atuam naquelas instituições. Nessa direção, vale lembrar as palavras de Nóvoa (1997) ao ressaltar que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, tampouco estes podem mudar, caso não haja uma transformação das instituições em que trabalham.

Essa transformação das instituições compreende, no caso do NEI e das creches pesquisadas, uma reformulação no âmbito das suas rotinas, dos seus tempos e espaços, das hierarquias, da estruturação dos grupos que não permanecem atrelados a uma proposta específica de trabalho da turma, de uma única professora, em uma sala ou ambiente exclusivo. Embora haja uma organização que estrutura a disposição das crianças em grupos de faixa-etária, uma sala e uma professora como referência, há infíndos momentos em que as crianças ocupam outras salas que não aquelas que lhes são destinadas, quando as turmas se misturam e primos, irmãos, vizinhos de diferentes idades se encontram, sobretudo nas aulas de Educação Física.

Essas formas diferenciadas de configuração ocorrem, em grande medida, nos dias em que as professoras de Educação Física estão presentes nas instituições. Não são momentos desvinculados das identidades e do desenvolvimento profissional dos diversos atores que trabalham nas instituições, que problematizam e discutem as rotinas, as suas propostas e os seus registros de trabalho, e realizam estudos relacionados à infância e sua educação.

Especificamente no que diz respeito às professoras de Educação Física, percebe-se um investimento no estabelecimento de um diálogo com a Pedagogia e com os debates no interior do próprio campo da Educação Física. Além disso, há um intenso empenho em organizar e manter encontros de formação que pode ser observado, por exemplo, na estruturação de um Grupo de Estudos Independente de Educação Física da Rede

que se organiza em encontros quinzenais e que estruturou, juntamente com o Departamento de Educação Infantil do município, um projeto²⁸ de formação continuada com o objetivo de debater e aprofundar temas sobre a Educação Física na Educação Infantil Municipal de Florianópolis.

Ainda com relação às professoras de Educação Física, observa-se que em seu percurso profissional há um movimento de busca, de renovação, de registro, de reflexão, tanto a respeito das suas práticas, quanto sobre o lugar ocupado pela Educação Física e suas especificidades no contexto da Educação Infantil. Esse movimento também permite a ocorrência de mudanças no âmbito da intervenção, da elaboração e reelaboração dos planejamentos que se colocam como expressão de um projeto político pedagógico, como possibilidade de construção e problematização de experiências educacionais, como tensão entre teoria e prática e como um objeto sempre aberto à revisitação. Nesse sentido, as professoras aparecem como produtoras das suas práticas e não como meras reproduzidas de receituários disponíveis em cartilhas e manuais destinados à Educação Física.

Sem deixar de tomar em consideração a fatuidade dos três pilares acima referidos, que oferecem condições objetivas para o desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho demarcado pelas contribuições da Educação Física, há pontos que permanecem, para nós, em aberto e que nos convidam a deixar algumas interrogações. A primeira delas, mais específica, diz respeito ao estatuto da educação física como mediadora de um conhecimento que, em muitos momentos, se vê secundarizado em função da primazia dada às formas de organização do tempo e do espaço, e da prerrogativa que se coloca em torno dos direitos das crianças, sobretudo no que se refere ao brincar e ao movimentar-se por espaços amplos e seguros. Nesse contexto, fica novamente a pergunta pela necessidade de aproximação das crianças às diferentes produções da cultura corporal e aos materiais que contam sua his-

²⁸ Sob o tema “A Educação Física na Educação Infantil: temas em debate”, e com a coordenação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (MEN/CED/UFSC) foram organizados, entre setembro e novembro de 2009, cinco encontros, para além daqueles quinzenais efetivados pelo Grupo Independente, onde foram abordados os seguintes temas: Introdução geral aos debates sobre Educação Física na Educação Infantil; Há lugar para “conteúdos” na Educação Física de 0 a 6 anos?; Educação do corpo, educação do movimento na infância institucionalizada; Sobre a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil: o lugar social da Educação Física nas Creches e NEIs; Observação e sistematização de práticas da infância institucionalizada: instrumentos, métodos, registros e relatos.

tória, tais como os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, de modo a reconhecê-los, vivenciá-los e recriá-los. Esses elementos se encontram presentes em nossa sociedade e, se os ambientes educacionais se eximem de deparar os pequenos com essas produções, então se fica à mercê de outras pedagogias que contribuem na educação dos gestos, dos movimentos e dos sentidos, na naturalização de formas específicas de se relacionar com as práticas corporais, enfim, na produção de identidades e subjetividades.

Nessa direção, vale lembrar Arendt (2002b), ao considerar a cultura como *cuidado* frente a todos os monumentos do passado e, ao mesmo tempo, como aparte da obra humana, e como algo mais permanente que nós mesmos. Trata-se de um modo de relacionamento dos indivíduos com as coisas do mundo e que fazem viver a memória, compondo uma experiência que se alarga, amplia-se e deixa a história aberta, favorecendo o confronto com os próprios saberes, com as práticas que ocorrem no interior dos ambientes educacionais e fora deles, com as imagens que veiculam diariamente nos meios de comunicação, com as formas de se relacionar com o patrimônio cultural.

Outro ponto a destacar diz respeito ao encontro dos projetos das instituições com a área de Educação Física por meio da noção de *direitos*, que, embora venha contribuindo na ampliação da oferta de acesso à Educação Infantil, na reformulação de regras de atendimento e oportunizando maior visibilidade à infância em contextos educativos, também reafirma a aliança entre saúde e educação, primando pela higiene, pela vida ativa, pela supressão das necessidades básicas do organismo, pela diversão, tomando o corpo como “lugar de felicidade”, convertendo a educação em administração do processo vital da espécie, reduzindo a infância à vida natural e celebrando a norma como “um direito”.

Neste contexto, que privilegia a noção de *direitos*, torna-se possível governar não apenas os indivíduos, mas o conjunto de viventes constituídos em população: controlar, *medicalizar*, favorecer a saúde orgânica, aspectos que, nos termos de Arendt (2002b), não encerra outro desígnio senão a reprodução da vida biológica. Deste modo, a educação aparece ancorada em princípios antipolíticos, na medida em que se ocupa de produzir sujeitos capazes de gerir seu próprio corpo, adstritos à satisfação das suas necessidades e de interesses privados.

Assim, parece importante que o próprio entendimento de Educação Infantil e de Educação Física da e na Educação Infantil, pautado na noção de *direitos*, também venha a ser interrogado.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.
- Agostinho, K. (2003). *O espaço da creche: que lugar é este* (Tese Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Antônio, C. (Org.). (1996). A educação física na educação infantil: a relação teoria x prática no grupo de estudo. Em *Diretrizes curriculares para educação física no ensino fundamental e na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis* (pp. 67-93). Florianópolis: [s.n.].
- Arendt, H. (2002a). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, H. (2002b). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Benjamin, W. (1993). *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2000). *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação*. Brasília: MEC, SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006a). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006b). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2009). *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.

- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19(48), 69-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>
- Bracht, V. (2003). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Rio Grande do Sul: Unijuí. (Coleção Educação Física).
- Bodnar, R. T. M. (2006). *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil* (Tese Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Cesar, M. R. de A. e Duarte, A. (2009). Governo dos corpos e a escola contemporânea: pedagogia do fitness. *Educação e Realidade*, 34(2), 119-134. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8264/5534>
- Coll Delgado, A.C. e Muller F. (2006). Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 15-24. Recuperado de <http://curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>
- Costa, J. F. (1999). *Da Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lei nº 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasil (2006). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- Machado, T., Bracht, V., Moraes, C. E. A., Almeida, F. Q. de e Silva, M. Alves da. (2009). *As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar*. Em Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador, Bahia, Brasil.
- Martins, F. D. e Fensterseifer, P. E. (2009). Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses. *Efdeportes*, 13(128). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd128/educacao-fisica-escolar-como-componente-curricular.htm>
- Nascimento, B. D., Vasconcelos, V. C. P. y Gonçalves, M. C. (2009). *Esporte, Educação Física e Educação Infantil: estabelecendo novos diálogos*. *Cadernos de Formação RBCE*, 1, 57-70.

- Neira, M. G. (2007). *Educação Física, currículo e cultura: articulando saberes e práticas*. Em III Congresso Norte-paranaense de Educação Física escolar. Londrina, Brasil: Centro de Educação Física e Esporte da UEL.
- Nóvoa, A. (Org). (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Núcleo de Educação Infantil. (2007). *Projeto Político-Pedagógico*. Florianópolis: Mimeo.
- Ostetto, L. E. (2000). *Educação infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Poulain, J. e Proença, R. P. (2003). Da C. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. *Revista Nutrição*, 16(3), 245-256. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rn/v16n3/a02v16n3.pdf>
- Pandolfi, F., Medeiros, F., Guerra, P. e Silva, S. (2007). Memórias da Prática Pedagógica e sua Relação com a Formação Continuada. *Motrivivência*, 29. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11244/10743>
- Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2008). *Tiro de meta – Segundo tempo*. Relatório Secretaria Municipal de Educação 2005/2008.
- Richter, A. C. e Vaz, A. F. (2005). Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3). Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/161/170>
- Richter, A. C., Vieira, C. L. N., Gonçalves, G. C. e Boaventura, P. L.B. (2008). Questões de gênero na pequena infância institucionalizada: um estudo em práticas de Educação Física. Em *Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder* (pp. 1-7). Florianópolis, Brasil: Mulheres.
- Richter, A. C., Vieira, C. L., Gonçalves, G. C. e Gonçalves, M. C. (2009). Dos tempos e dos espaços da Educação Física na Educação Infantil. Em *Actas 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. FaHCE.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC.

- Rocha, E. A. C. (2008). *30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa UFSC / CED / NUPEIN*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC.
- Sayão, D. T. (1996). *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado* (Tese Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Sayão, D. T. (1999). Disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. Em D. T Sayão, Mota e O. Miranda (Orgs.), *Educação infantil em debate* (pp. 43-59). Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
- Sayão, D. T. (2002). Infância, Prática de Ensino em Educação Física e Educação Infantil. Em Vaz, Pinto e Sayão (Orgs.), *Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física* (pp. 45-64). Florianópolis: EDUFSC/INEP.
- Sayão, D. T. (2004a). *O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na Educação Infantil*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação.
- Sayão, D. T. (2004b). *Infância, educação física e Educação Infantil*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação.
- Soares, C. L. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Tristão, A. D. e Vaz, A. F. (2014). Sobre a Formação de Professores de Educação Física que Atuam com Crianças Pequenas: relato de uma experiência. *Políticas Educativas*, 7(2), 20-36.
- Taborda de Oliveira, M., Oliveira, L. e Vaz A. F. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, 11(3), 303-318. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4344/4977>
- Vago, T. M. (2009). Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e Juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, 1, 25-42. Recuperado de <http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/cadernos/article/view/930/540>
- Vaz, A. F., Pinto, F. M. e Sayão, D. T. (2002). *Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis: EDUFSC/INEP.

Vaz, A. F., Richter, A. C., Gonçalves, G. C., Gonçalves, M. C. e Vieira, C. L. N. (2009). Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. *Inter-ação*, 34(1), 152-163. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6569/4821>

A guisa de posfácio – uma nota

Alexandre Fernandez Vaz

Faz parte da utopia moderna, desde Comenius, a presença da educação do corpo nos projetos educacionais do Ocidente, via de regra, como mostram a Filosofia Social e a História Social da Cultura, como controle dos afetos, organização das demandas pulsionais na forma da ginástica, dos jogos, dos esportes, no caso do que hoje chamamos *Educação Física* (e todo seu aparato de redução do corpo à mera condição orgânica), e em muitas outras formatações que dizem respeito a uma educação do corpo para além das quadras e pátios.

Este livro considerou, de certa forma, que se é possível por meio do corpo e de sua educação responder, ou ao menos mais bem precisar, importantes questões da educação contemporânea, então a pesquisa nas instituições de ensino é fundamental para a análise e a crítica do presente. Afinal, é na instituição escolar que o corpo é alvo privilegiado, não fosse por outros motivos, pelo menos pelo longo tempo em que ficam alunas e alunos lá confinados dos dispositivos pedagógicos contemporâneos. Fazer-se corpo é algo que encontra lugar, em grande medida, em escolas, creches, núcleos de educação infantil.

O desafio de dizer algo sobre as “boas práticas” pedagógicas no que concerne à educação do corpo em escolas e instituições educacionais que atendem a crianças de zero a seis anos de idade foi enfrentado por três grupos de pesquisa de dois países, em chave metodológica que, se não foi comum, revelou um esforço conjunto que pode ter sido dos mais interessantes. Pelo menos do ponto de vista dos realizadores, tal movimento foi bastante significativo, colocando em marcha uma questão-chave

anunciada neste livro desde seu prólogo, que é a da indagação não mais tanto sobre quais seriam os problemas enfrentados nas práticas educacionais (que, no entanto, continuam em tela), mas soluções encontradas por professores e professoras em seu dia a dia. Resta ao leitor auferir o quanto o esforço de investigação foi profícuo e em que medida ele terá potência para contribuir no debate sobre as práticas institucionais que tomam o corpo e suas expressões como tema, deliberado ou não.

A escolha pelo tema das “boas práticas” é, por natureza, polêmica, uma vez que carrega de antemão algum juízo em relação ao que elas seriam, como se poderia identificá-las, diferenciando-as daquelas que, supõe-se, não seriam “boas”. Essa foi uma questão exaustivamente discutida no interior de cada grupo de pesquisa participante do projeto, assim como nos seminários de trabalho conjunto. “Boas práticas” foi e é, antes de tudo, uma pergunta inicial para as investigações que compuseram o projeto. Desta forma, não se tratava de “comprovar” que nesta ou naquela instituição havia boas práticas educativas, mas de operar na tensão de uma perspectiva que poderia se apresentar, inicialmente, como tal.

Assim, enquanto um dos grupos começou desde um demarcador cultural importante para delimitar seu ponto de partida, a hegemonia de uma opinião disseminada, segundo a qual em determinada escola se realizam práticas de qualidade para nela estudar as formas de educação do corpo, outro indagou sobre a própria pergunta, deixando-a, em princípio, em aberto, e assumindo a posição de que não seria de antemão possível dizer, mesmo que provisoriamente, o que seriam “boas práticas”. Um terceiro optou por investigar um processo que se mostrava paradoxal, que é a legitimação da disciplina Educação Física (parte importante, mas não exclusiva da educação do corpo institucionalizada) no contexto das práticas de educação da infância. Esse movimento possibilitou que se explorasse a fecundidade da diferença, tanto de cada campo, quanto das abordagens de investigação.

O corpo educado é o das práticas educacionais, como lemos em cada uma das grandes partes deste trabalho. Essas práticas se materializam em currículos, infâncias e juventudes, multiplamente conformados no embate com as tradições e experiências docentes. Se as diferentes abordagens teórico-metodológicas não foram empecilho para que o diálogo aberto e profundo pudesse se dar em cada um dos encontros, o mergulho específico de

cada grupo em sua própria tradição propiciou uma leitura balizada pela universalidade da educação do corpo.

Por fim, é preciso destacar a importância da divulgação analítica das experiências pesquisadas, não porque elas seriam “boas” em si mesmas, mas porque mostram as possibilidades e tensões das práticas, elas discursivamente materializadas neste livro.

Florianópolis, 2011; Berlim, 2016.

Con el objetivo de rastrear buenas prácticas educativas, las universidades brasileras de Santa Catarina y Paraná y la de La Plata se unieron en una investigación con base en tres etnografías de instituciones escolares. Como resultado, este libro presenta el objeto de estudio construido y su proceso de construcción, con la intención de abrir el debate sobre la variedad, riqueza y complejidad de las prácticas educativas, y sobre los distintos modos de llevarlas a buen puerto. Además, intenta poner en discusión las distintas maneras de indagarlas y prescribirlas, con el objetivo de descubrir en ellas lo que resulta adecuado, pertinente y acertado en términos de educación del cuerpo.



Cuerpo, Educación y Sociedad, 2

ISBN 978-950-34-1697-6

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

CONICET
SECRETARÍA DE CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA