



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA ALZIRA PROSCÊNCIO

**CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
AÇÃO DOCENTE.**

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ÂNGELA PEREIRA TEIXEIRA
VICTORIA PALMA**

**Londrina, PR
2010**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2010

PATRÍCIA ALZIRA PROSCÊNCIO

**CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
AÇÃO DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para
obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira
Victoria Palma

Londrina – Paraná
2010

PATRÍCIA ALZIRA PROSCÊNCIO

**CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira
Victoria Palma
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Cleide Vitor Mussini Batista
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel
UFBA – Salvador - BA

Londrina, _____ de _____ de 2010.

Dedicatória

Quantos momentos eu não pude estar contigo,
em quantos momentos a prioridade não foi
sua...

Mas superamos...e você nunca deixou de ser o
apoio que eu precisei e o abraço que me
confortava. Dedico este trabalho a meu amado
e paciente esposo: Eduardo Melo de Oliveira.

DEDICO

AGRADEÇO

... a DEUS pela minha vida.

... a meus avós JACI e ANÉZIO DE OLIVEIRA, pelo amor, pela paciência, pela compreensão, pelo apoio e por sempre acreditar que eu conseguiria realizar meus sonhos.

... a minha orientadora ÂNGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA pelo exemplo de competência, disponibilidade, orientação e contribuições valiosas neste trabalho.

... ao meu “irmão” de coração AGUINALDO DOS SANTOS, que sempre, mesmo longe, me ouviu e me apoiou.

... aos meus enteados CLARA e EDUARDO, que vieram colorir a minha vida e mostrar que família é tudo de bom!

... a ANA MARIA AROMATÁRIO pelo apoio.

... às queridas amigas VIVIANE GUIMARÃES e RAQUEL MESSIAS pela amizade e pelo carinho.

... a todos os PROFESSORES DO MESTRADO que contribuíram para nosso crescimento acadêmico e profissional.

... aos COLEGAS DO MESTRADO pelo companheirismo.

... a SECRETARIA da EDUCAÇÃO do MUNICÍPIO de LONDRINA e às professoras participantes, pela imensa colaboração e disponibilidade.

... a todos que direta ou indiretamente contribuíram para conclusão deste trabalho.

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

Wagner Wey Moreira e Regina Simões

PROSCENCIO, Patricia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

RESUMO

Neste estudo, partimos do pressuposto de que o ser humano é corpo e, por isso, está no mundo em movimento e expressão. Portanto, a corporeidade é nossa presença no mundo, a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com os objetos que nos rodeiam, influenciam e orientam nossa atuação na sociedade. Na educação infantil, a criança tem o universo ampliado por meio das interações com a professora e com outras crianças, que até então estava restrito apenas ao ambiente familiar. A professora tem papel fundamental de mediação nesse processo e a maneira como ela conduz sua ação docente favorece evoluções de caráter social, moral, cognitivo, motor, afetivo e cultural. Portanto, a corporeidade é um elemento presente no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivo principal investigamos a compreensão de corporeidade de seis professoras profissionais da educação infantil, que atuam com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Verificamos se havia relação entre sua concepção e sua ação docente. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e para coleta de dados, utilizamos: a entrevista semi-estruturada e quatro observações em sala com cada professora. Ao término das observações, selecionamos os dados transcritos da entrevista para serem analisados em associação com sua ação pedagógica e com auxílio da fundamentação teórica desse estudo. De acordo com a análise consideramos que muitas respostas dadas pelas professoras estavam baseadas no senso comum, sem apresentar consistência teórica. De modo geral, percebemos que, em muitos momentos, as crianças eram condicionadas, por exigência das professoras, a uma não mobilidade corporal como se esse não movimentar fizesse o estudante a aprender melhor. Apenas duas professoras expuseram seus conceitos com maior segurança e clareza. Atribuimos a isso o contato anterior, durante seu processo formativo, com aspectos da corporeidade. Da mesma forma ficou evidenciado em suas ações o predomínio de atitudes reflexivas e atividades que estimulavam as crianças a serem mais participativas, a opinar e fazer escolhas. Com isso concluímos que os processos formativos para professores da educação infantil devem contemplar temas peculiares como a corporeidade. Essa discussão se faz importante, por tratar do “ser-estar-no-mundo”, uma vez que a aprendizagem passa pelas relações corporais, dialeticamente. Entendido desse modo, que o viver corporalmente é que nos faz evoluir como sujeitos sociais, a intervenção desse professor se modifica, podendo favorecer, aos estudantes, a aprendizagem mais significativa. Para que o professor contribua para o desenvolvimento das qualidades humanas em seus alunos, necessariamente precisa ter construído isso em si durante seu processo formativo. Em outras palavras, é necessário que o professor tenha a tomada de consciência de si, que é a partir da sua ação consciente que há evolução.

Palavras-chave: Docência; Formação de professores; Ação pedagógica; Corporeidade; Educação infantil.

PROSCENCIO, Patricia Alzira. **Conception of corporeity of the teachers of childhood education and their teaching activities.** 2010. 149f. Dissertation (Master) - Master's Program in Education, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

ABSTRACT

In this study, we assume that the human body and is, therefore, is in the world in motion and expression. Therefore, the corporeity is our presence in the world, the way relationships and interactions we have with each other and with the objects that surround us, influence and guide our work in society. In childhood education, the child has the universe expanded through interactions with the teacher and other children, who until then were restricted only to the family. The teacher has a fundamental role in the mediation process and how it conducts its teaching activity promotes changes in social, moral, cognitive, motor, emotional and cultural. Therefore, the corporeity is one element in the process of teaching and learning. The main objectives investigated the understanding of corporeity of six teachers and education professionals who work with children between four and five years of age. Verify the relationship between their conception and their own teaching. The research has a qualitative approach to data collection, we used: a semi-structured interviews and four observations of each classroom teacher. At the end of the observations, we selected the transcripts of the interview data to be analyzed in combination with its pedagogical action and with the help of the theoretical foundation of this study. According to the analysis we consider that many answers given by teachers were based on common sense, without providing theoretical consistency. In general, we find that in many instances, children were conditioned, as demanded by the teachers, the mobility is not a body as if it did not move the student to learn better. Only two teachers explained their concepts with greater certainty and clarity. Attribute this to the previous contact, during its formative process, with aspects of corporeity. Just as was evidenced in their actions the prevalence of attitudes and reflective activities that encourage children to be more participatory, the opinions and make choices. Thus we conclude that the training processes for teachers of early childhood education should address issues peculiar to the embodiment. This discussion becomes important for dealing with the "be-be-the-world", since learning is the body relationships, dialectically. Understood in this way, the bodily life is what makes us evolve as social subjects, the intervention of the teacher changes that can lead to students, the learning more meaningful. For the teacher contributes to the development of human qualities in their students necessarily need to build it themselves during their learning process. In other words, it is necessary that the teacher has an awareness of self, that is from your conscious action that is evolution.

Keywords: Teaching; Teacher Education; Pedagogical action; corporeity; Childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

Art. – Artigo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

MEC – Ministério da Educação

LBA – Lei Brasileira de Assistência

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

d.C – depois de Cristo

PPP – Projeto Político Pedagógico

UEL – Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE HISTÓRIA É ESSA?	18
1.1 ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS - A TRAJETÓRIA INTERNACIONAL.....	18
1.2 DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA À EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA BRASILEIRO.....	22
1.3 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA, CULTURA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
1.4 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..	35
1.5 O PROFISSIONAL ATUANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
1.5.1 PROCESSO FORMATIVO.....	38
1.5.2 SEU PAPEL E SUAS ESPECIFICIDADES.....	43
CAPÍTULO II	
2 CORPOREIDADE	45
2.1 O CORPO NA HISTÓRIA.....	47
2.2 O CORPO NA ESCOLA.....	53
2.3 O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
CAPÍTULO III	
3 O PROFESSOR E SUA AÇÃO DOCENTE	62
3.1 DIDÁTICA E PEDAGOGIA DO PROFESSOR.....	63
3.2 AÇÃO DOCENTE E AÇÃO PEDAGÓGICA.....	68
3.2.1 O ATO DE PLANEJAR.....	70
3.3 DIMENSÕES DO SABER DOCENTE.....	75
3.4 O PROFESSOR E A PRÁTICA REFLEXIVA.....	77
4 METODOLOGIA.....	82
4.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	86

4.1.1 O PERFIL DAS PROFESSORAS E SUAS TURMAS.....	87
5 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	89
5.1 PLANEJAMENTO.....	90
5.2 A ROTINA E ATIVIDADES PARA A SEMANA.....	93
5.2.1 TRANSITAR ALINHADOS EM COLUNAS?	97
5.2.2 A HORA DAS REFEIÇÕES.....	99
5.3 ATIVIDADES.....	100
5.3.1 ATIVIDADES DIRIGIDAS PELA PROFESSORA.....	104
5.3.2 ATIVIDADES LIVRES.....	110
5.4 AÇÃO E CONCEPÇÃO.....	114
5.4.1 O PAPEL DA PROFESSORA E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	114
5.4.2 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	118
5.5 O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	120
5.5.1 CONCEITO DE CORPO.....	122
5.5.2 O CONHECIMENTO DO CORPO PELA CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	124
5.6 AÇÃO PEDAGÓGICA: AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM EM SALA DE AULA..	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE.....	150
APÊNDICE A – Carta de apresentação às diretoras	
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado ao Centro de Educação Infantil	
APÊNDICE C – Termo individual de consentimento livre e esclarecido	
APÊNDICE D - Ficha de observação	
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista	
APÊNDICE F – Transcrição das entrevistas	

INTRODUÇÃO

Abrimos constantemente janelas para fora, para o longe, onde o olhar-conhecimento viaja à velocidade da luz e, no entanto, deixamos fechadas as janelas para dentro, não conseguindo identificar as necessidades e os desejos do próprio corpo e dos corpos que estão ao nosso lado.

¹Wagner Wey Moreira

No presente estudo, partimos do pressuposto que nós, humanos, estamos, desde o nascimento, em interação com os outros e com os objetos, transformando-os e sendo transformados. Nessas interações, nos constituímos como pessoa, no que diz respeito à formação de caráter, cidadania e a como se portar no mundo; somos seres complexos e inacabados e como resultado de nossa cultura trazemos conosco as condições social e histórica. Enquanto habitantes desse planeta, nos relacionamos e interagimos corporalmente com o outro.

Para muitos, o corpo é visto apenas como o *habitat* do espírito, ou objeto de desejo e prazer; outros o veneram de tal modo, sôfregos pela beleza e por um padrão estético estipulado pela mídia — muitas vezes consentido pelos professores — que são capazes de atos insensatos em busca do corpo ideal, como o uso desenfreado de anabolizantes, cirurgias plásticas realizadas descomedidamente, dentre outras práticas.

Nossa proposta neste estudo é discutir a corporeidade, como a nossa presença no mundo e a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com o mundo influenciam e contribuem para nossa interminável construção como seres humanos. E, ainda, para compreendermos o olhar sobre o nosso ser-estar-no-mundo e como isso vem a orientar nossa atuação na sociedade e, principalmente, como a concepção de corporeidade influencia na intervenção em sala de aula.

¹MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Corpo presente, corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17- 36. cap. 1. (Coleção corpo e motricidade).

A escola, a família, a religião, os meios de comunicação, dentre outros núcleos de convivência, são contextos de formação do ser e sistemas que envolvem relações humanas.

No momento histórico que nos encontramos, a chamada era do conhecimento em que prevalece a exigência de que o professor domine uma grande gama de saberes, a educação escolar tem se deparado com uma readequação do seu papel. Com vistas a responder às necessidades e desafios do homem na atualidade, a escola não tem como se preocupar apenas com conhecimentos relacionados à leitura, a escrita e a linguagem matemática, mas deve também, por meio dos conteúdos e da mediação do professor, formar para a vida em sociedade.

Diante desses desafios, podemos observar que conviver em sociedade, aprender a respeitar as diferenças, favorecer a autonomia e reflexão e construir valores éticos e morais são perspectivas que perpassam a educação de crianças também no ambiente escolar e, necessárias para o convívio social.

Desta forma, discutimos a ação de professoras da educação infantil em sala de aula, a partir de sua concepção de corporeidade. A escolha deste tema teve como motivação inicial a busca de relações entre a experiência profissional da pesquisadora e a educação, pois há dezesseis anos vimos atuando como artista na área de dança, e há nove anos como professora também nessa área. O interesse pelas questões da corporeidade na educação foi construído em pesquisa anterior, que resultou na monografia de Especialização em Metodologia da Ação Docente, na qual o tema desenvolvido foi: Dança na Educação Infantil. Com os resultados obtidos nesse estudo, constatamos que, dentre as professoras que dele fizeram parte e estavam atuando nos Centros de Educação Infantil, nenhuma possuía qualquer conhecimento, preparo ou vivência nas questões da corporeidade. Em outras palavras, esse aspecto não foi estudado em seus processos formativos.

Em razão desta constatação, e, considerando a Educação Infantil como uma etapa de escolarização em que a percepção e compreensão do próprio corpo são fundamentais, estabelecemos como tema central deste estudo: a ação das professoras da educação infantil a partir de sua concepção de corporeidade; e investigamos o seguinte problema: há relação entre a concepção de corporeidade das professoras da Educação Infantil e sua ação docente?

Nosso principal objetivo foi observar e analisar se a ação pedagógica das professoras atuantes na Educação Infantil apresentava relação com

sua concepção de corporeidade. Especificamente, verificar sua concepção de corporeidade e identificar se a ação pedagógica dessas professoras está relacionada ao seu conceito.

Em sala de aula, as interações ocorrem o tempo todo entre professor-criança, criança-professor, criança-criança; portanto, a corporeidade é um elemento presente no processo de ensino e aprendizagem. A maneira como o professor conduz sua ação docente favorece evoluções de caráter social, moral, intelectual, motor, afetivo e cultural em suas crianças. A sala de aula não é um pedaço isolado do mundo, ela é, sim, um pequeno contexto que reflete as relações vividas pelos seus atores, além das paredes, fora dos muros escolares. Com base em Alarcão (2001), a escola não é apenas preparação para a vida, ela é a própria vida, porque, enquanto vivenciamos algo, estamos aprendendo com essa experiência. Afinal, somos seres inacabados.

Desde o seu nascimento, embora não seja obrigatória, a criança, tem direito ao atendimento em creches e pré-escolas, estando assim inserida nesse contexto de formação, em que ela tem a possibilidade de estabelecer relações com pessoas fora do seu núcleo familiar. O seu mundo amplia-se ao interagir com pessoas que possuem vivências diferentes das suas, com outras crianças e com seus professores, que, a partir de então, terão papel fundamental na sua educação. O professor é o mediador², um elemento chave no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, as creches e pré-escolas, ou melhor, os centros de Educação Infantil, compõem a primeira etapa da educação básica. Segundo Pinto e Pinheiro (2008), Barreto (2003), Kuhlmann Jr (2004), Assis (2006), a Educação Infantil difundiu-se, no Brasil, no período Imperial, ainda sem esta nomenclatura, com o intuito de atender as crianças menores de oito anos, filhos das operárias que não tinham onde deixá-los. Mas, sua expansão deu-se, principalmente, a partir da década de 1970.

² O professor mediador numa proposta construtivista é aquele que favorece as relações de troca e construção de conhecimento, bem como a cooperação mútua e reflexão crítica; que busca a reelaboração dos conteúdos; revê seus conceitos e torna a aprendizagem significativa para a criança.

No entanto, somente com a Constituição de 1988 é que as creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos foram consolidadas e passaram a ter, pelo menos na legislação, um atendimento de natureza educacional, pois, até então, predominava o atendimento de caráter assistencialista. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/96), no artigo 29, reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tendo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Em 6 de fevereiro de 2006, houve uma alteração na redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 dessa Lei, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com a resolução nº.3 de 03/08/2005, a faixa etária prevista para a Educação Infantil é de até 5 (cinco) anos, reduzindo-a, portanto, em um ano. As unidades de ensino tem até 2010 para se adaptarem ao novo sistema (BRASIL, 2006).

Segundo a Lei, a Educação Infantil tem como preocupação o desenvolvimento integral da criança, de forma que esta associe o cuidado a formação educativa, e a considere como ser humano em sua totalidade e complexidade, sem supervalorizar um aspecto sobre outro, de forma que todas as dimensões (afetivo, intelectual, motor, social e moral) se integrem em um único ser. Por essa ótica, o papel do professor deve assumir uma intencionalidade pedagógica, ampliando a dimensão do educar para além da dimensão do cuidar. Sendo assim, é compromisso do profissional da docência, que atende essa etapa de escolarização, integrar em sua prática o cuidar e o educar, com objetivos que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças em um tempo singular da primeira infância.

O magistério, como toda profissão, é um ato político de compromisso com sua profissão e com a sociedade. Freire (1979, p.16), expõe:

[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir [...] para analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo. E, quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao

qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

Neste sentido, os estudos desta temática — a ação das professoras atuantes na Educação Infantil a partir de sua concepção de corporeidade — justificam-se à medida que as atitudes e práticas desse professor não possam estar baseadas no senso comum, mas, sim, pautadas em referencial teórico que vá ao encontro de uma internalização do sujeito de forma crítica e elucidativa.

Consideramos que o estudo poderá contribuir na construção e aprofundamento de conhecimentos sobre o assunto, devido à importância da inserção de reflexões acerca da corporeidade na atuação do professor em sala de aula, pois entendemos o ser humano como produto e produtor da cultura, que dela se diferencia pela sua singularidade, e que o conhecimento, a experiência adquirida, a reflexão e a interação com o outro, são bases da constituição desse sujeito. Portanto, o ser humano percebe e vivencia o mundo à sua volta, e as experiências, informações e conhecimentos que recebe do meio em que vive (família, escola, religião, cultura, entre outros) ficam impressos em seu corpo em todos os aspectos do movimento. É pensando o corpo como uma totalidade, um elemento de comunicação e expressão para com o outro e com o mundo, que consideramos essas experiências vividas influentes em sua maneira de pensar, refletir e, sobretudo, em sua forma de agir.

Enfim, com os resultados desta pesquisa, esperamos apresentar contribuições para a reflexão das professoras da Educação Infantil a respeito de sua ação docente e sobre sua concepção de corporeidade.

Este estudo é composto por três capítulos de referencial teórico, definidos da seguinte forma:

No Capítulo I, tratamos da Educação Infantil: sua trajetória histórica e desenvolvimento dos últimos anos, os avanços legais e o grande desafio de torná-los realidade em nossas creches e pré-escolas. Visto que as professoras entrevistadas neste estudo compõem o quadro profissional da Educação Infantil, considerou-se o tempo e espaço em que os sujeitos estão inseridos historicamente. Nesse capítulo fizemos um retrospecto histórico sobre o percurso dessa etapa educacional para que possamos entender melhor o momento atual em que ela se encontra em nosso país.

O Capítulo II aborda questões da corporeidade, discute a concepção de corpo ao longo da história e sua relação com a educação na atualidade. A presença do cartesianismo na escola, ainda fragmenta o ser humano em corpo e mente, sobrepondo e supervalorizando o aspecto intelectual sobre os demais aspectos (motor, afetivo, moral, social, entre outros), o que dificulta a visão de totalidade e complexidade do ser humano.

O Capítulo III enfoca a ação docente no modo como a postura política e pedagógica e o comprometimento do educador com sua profissão refletem sua concepção de homem, sociedade e educação, e, sobre que tipo de homem se pretende contribuir na formação.

Enfim, na sequência, relatamos os procedimentos metodológicos seguidos para a realização deste estudo e a análise e discussão sobre as entrevistas e as aulas observadas das professoras participantes na pesquisa.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE HISTÓRIA É ESSA?

Esse capítulo tem como objetivo percorrer a trajetória histórica do que corresponde ao surgimento das instituições de atendimento às crianças pequenas, e que vem a ser considerada, atualmente, no Brasil, como Educação Infantil. Para tanto, recorreremos a textos como o de Lima (1997), Muniz (1999), Almeida (2002), Barreto (2003), Kuhlmann Jr. (2001 e 2004), Carneiro (2004), Wenderlich e Hort (2006), Assis (2006), Dorigo e Nascimento (2007) e Pinto e Pinheiro (2008). Optamos por subdividi-lo em vários momentos, sendo eles:

- O surgimento das instituições de atendimento às crianças pequenas no âmbito internacional;
- As creches e pré-escolas no Brasil e as políticas públicas para a educação infantil;
- Definição de conceitos ligados a essa etapa educacional, que foram construídos e modificados ao longo da história: criança, infância, cultura e educação infantil;
- As tendências pedagógicas que têm norteado a formação dos profissionais da educação infantil e sua prática;
- Por fim, um olhar sobre o profissional da educação infantil, seu processo formativo e suas especificidades.

1.1 ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS - A TRAJETÓRIA INTERNACIONAL

Nas sociedades antigas, as crianças eram marginalizadas. Em Roma, se os pais não quisessem seus filhos, podiam enjeitá-los, deixando-os abandonados à própria sorte ou colocando-os à venda, e muitos tinham como destino a morte. Na Idade Média, não havia distinção entre adultos e crianças, as crianças ficavam com sua família até os sete anos, quando eram desmamadas e

passavam a viver uma vida de adulto, se vestindo e sendo considerados como tal, assumindo seu papel na sociedade de acordo com sua classe social. Não havia escolas, apenas as chamadas salas de estudos livres para se aprender a ler e escrever, mas quem as frequentavam eram apenas os meninos de elite. A partir de então, as crianças eram trocadas de famílias para aprenderem seus afazeres, e as meninas preparadas como donas de casa para o casamento, o que acontecia por volta dos catorze anos. Dessa forma, a família não estabelecia laços afetivos com seus filhos.

Na Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII, com a preocupação em desenvolver bons hábitos e ensinar valores morais e religiosos para as crianças pobres, órfãs e/ou abandonadas, a partir de dois e três anos, foram criadas as *petty schools*. A preocupação até então estava ligada com a questão moral, principalmente porque as crianças pobres estavam muito mal-educadas, segundo a visão da época.

Segundo Almeida (2002), foi com Campanella (1568-1639), filósofo do início do século XVII, que surgiram as primeiras preocupações com a educação de crianças pequenas, no sentido de olhar para as mesmas enxergando-as como crianças. Campanella acreditava que elas deveriam aprender brincando os conhecimentos que fossem além da gramática e da lógica aristotélica, como a geografia, as ciências, entre outras. Assim como ele, outros teóricos daquele século como, por exemplo, Comênio (1592-1657), considerado maior educador do século XVII e criador da 'Didáctica Magna', desenvolveram as primeiras propostas educativas para crianças de zero a seis anos de idade, embasadas em ideias de universalização de conteúdos, em outras palavras, educação para todos sem considerar diferenças entre as classes e, na possibilidade de articulação entre a instrução e o trabalho. Comênio elaborou o Plano da Escola Materna que destinava aos pais a responsabilidade de educar as crianças até os sete anos de idade e só então a responsabilidade pela sua educação era destinada a outra família que não a sua. O que foi um grande avanço para a época, pois foi levada em consideração a importância dessa fase de desenvolvimento para a formação daquele pequeno ser humano.

No século XVIII, houve um deslocamento das famílias da área rural para a área urbana durante a revolução industrial na Europa - homens, mulheres e crianças acima dos sete anos de idade puseram-se a trabalhar nas indústrias, numa

jornada de trabalho que chegava a catorze horas por dia, principalmente nas tecelagens, e as crianças pequenas não tinham lugar para ficar. Isso veio a somar mais pobreza, abandono, maus tratos às crianças pequenas e aumento do número de mortes. De um lado, os burgueses acumulavam lucros e, de outro, os trabalhadores viviam na miséria, pois a vida nas cidades era precária, além de viverem sob o medo do desemprego.

Com a Revolução Industrial e o seu impacto sobre a estrutura social, o foco de aprendizado e domínio de saberes para o trabalho foi se modificando. Autores como Almeida (2002) e Muniz (1999), Dorigo e Nascimento (2007) trazem informações de que a revolução burguesa passou a exigir novos métodos educacionais, que tornassem a escolaridade obrigatória, pelo menos para as classes abastadas, entretanto havia aqueles que eram defensores de uma escolaridade para todos.

A preocupação com um espaço adequado a cada faixa etária da criança, com a ludicidade presente na aprendizagem, que vinha sendo introduzida em fins do século XVII, teve continuidade com outros teóricos como Rosseau (1712-1772), importante nesse período por apontar características peculiares da infância, além de chamar a atenção dos adultos para compreenderem a criança como tal e não mais como um adulto em miniatura. A infância era considerada por ele como a base do desenvolvimento do ser humano e que devia ser cultivada por meio da educação, pois para ele o ser humano nasce bom, mas precisava ser preservado para não se corromper com a convivência social. E, ainda, Pestalozzi (1746-1827), influenciado por Rosseau, que tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva, ligando o homem à sua realidade histórica.

Com base nos escritos de Kuhlmann Jr. (2001; 2004), foi no final do século XVIII e início do século XIX, que surgiram as diferentes instituições de atendimento às crianças pequenas, em diversos países da Europa. Uma das primeiras a ser criada foi a *escola de tricotar* ou *escola de principiantes*, na França, por Oberlin, em 1769, o objetivo era desenvolver nas crianças as qualidades morais como a bondade e honestidade, dentre outros, e a religião. Em seguida, foi criada a *Infant School*, em Londres, no ano de 1824, e as *Salles d'Asile*, na França, em 1828, estes eram estabelecimentos que não tinham fins pedagógicos, eram apenas lugares para que as crianças, entre dois a sete anos, permanecessem durante o dia,

enquanto os pais trabalhavam, tinha um caráter caritativo e religioso. Ao contrário dos chamados jardins de infância ou "*Kindergartens*", fundado pelo alemão Friedrich Froebel, em 1837, que tinha uma concepção pedagógica. O seu intuito era atender crianças acima dos três anos, eram mantidos por associações que cobravam uma contribuição elevada dos filhos das famílias mais abastadas e era raro a permissão da entrada de crianças pobres. Tinha como objetivo cultivar as almas infantis como se cultivava a uma planta e, para isso, utilizava-se dos jogos e atividades lúdicas. Esse modelo passou a ser referência para vários países, principalmente nos Estados Unidos, embora nem sempre fossem coerentes com a proposta de seu criador. Em 1844, Firmin Marbeau criou as creches para atender os bebês até 3 (três) anos. Na última metade do século XIX, essas instituições foram amplamente difundidas nas exposições internacionais, nas quais diversos países se reuniam para exibir seus produtos, realizar congressos e comunicações, expressar suas tendências, artes, nos mais diversos setores: da educação, assistência, religião, entre outros. Durante essas exposições, no grupo Educação, eram incluídos também debates sobre as creches, jardins de infância e salas de asilo, e foi por meio delas que os jardins de infância foram amplamente difundidos por muitos países, chegando ao Brasil em 1875.

Diante do exposto, podemos perceber que as crianças durante um longo período da história ficaram completamente à margem, não havia uma concepção de infância e nem a preocupação em se estabelecer vínculos afetivos entre pais e filhos. A família era patriarcal e a figura do adulto na sociedade é que tinha maior destaque, sendo a criança obrigada a crescer e viver como adulto desde muito cedo, mais precisamente a partir dos sete anos de idade.

A revolução industrial veio completar a revolução burguesa iniciada em fins do século XVII e a transição do feudalismo para o capitalismo. Com isso, a sociedade europeia passou por grandes transformações, nos mais diversos aspectos, dentre eles o econômico, social, filosófico, que influenciaram diretamente no âmbito educacional.

Quando surgiram as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas nos diversos países europeus, tinham caráter distinto: aqueles destinados às classes operárias, para a guarda dos filhos enquanto os pais trabalhavam, com atendimento de caráter humanitário, eram verdadeiros "depósitos

de crianças”, enquanto as instituições para os filhos das classes mais abastadas buscavam uma finalidade pedagógica.

Na sequência, daremos continuidade à trajetória histórica das instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil.

1.2 DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA À EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA BRASILEIRO

Com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras, no ano de 1549, iniciou-se um processo de catequização dos índios que aqui habitavam e, em pouco tempo, estavam também a educar os filhos das classes dominantes. E, por mais de dois séculos, foram eles os responsáveis pela educação no Brasil.

Nos séculos XVII e XVIII, as condições de saúde e higiene eram precárias, o que provocava uma alta taxa de mortalidade infantil. As crianças da zona rural, pobres ou abandonadas e aquelas rejeitadas por serem filhos ilegítimos das classes mais abastadas, seguindo a tradição portuguesa, eram deixadas nas “rodas de expostos” (DORIGO; NASCIMENTO, 2007). As rodas de expostos surgiram na Itália, para acolher as crianças abandonadas, era um artefato de madeira giratório, no qual a criança era colocada, e ao girar a roda, ela seria levada à parte interna de um hospital, no caso do Brasil, das Santas Casas de Misericórdia. Dessa forma, não se ficava sabendo a identidade de quem lá deixava as crianças. Essas crianças eram cuidadas por amas de leite, chamadas de “fazedoras de anjo” ou “criadeiras”, até por volta dos sete anos, e essas amas recebiam um pagamento por seus serviços (MARCILIO, 1997). Portanto, a roda de expostos livrava o constrangimento de se ter um filho fora dos laços matrimoniais - os filhos bastardos, o que era na época um crime moral - e ainda, era uma alternativa para redução do número elevado de infanticídio. Como aponta, Torres (2006):

Entre 1700 e 1750 passa a ser adotado também o auxílio domiciliar mantido pela Casa da Roda dos Expostos das Santas Casas da Misericórdia. Além dos Colégios Jesuíticos, os meninos maiores de sete anos vão para Seminários Diocesanos de Meninos Órfãos. As meninas maiores de sete anos passam a ser enviadas para os Recolhimentos de Meninas Órfãs. Entre 1750 e 1800, os meninos maiores de sete anos passam a ser enviados também para os

Arsenais da Marinha. Entre 1800 e 1850 são instituídas as Casas Pias e Companhias de Aprendizizes Marinheiros e de Aprendizizes Artífices dos Arsenais da Marinha. Entre 1850 e 1900 surgem os primeiros orfanatos (p. 106).

Até o século XIX não havia uma educação voltada para a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos em nosso país. A creche difundiu-se essencialmente na Europa, por conta da revolução industrial, e chegou ao Brasil ainda no período Imperial. Autores como Bastos citado por Kuhlmann Jr. (2001), Carneiro (2004) e Dorigo e Nascimento (2007) referenciam que o primeiro jardim de infância brasileiro foi inaugurado em 1875, no Colégio Menezes Vieira, Rio de Janeiro, só atendia a meninos e seguia tanto o modelo das salas de asilo francesas, quanto as atividades froebelianas, ou seja, ao mesmo tempo em que era voltado para o cuidado, também tinha o intuito pedagógico. Mas, foi fechado rapidamente por falta de incentivos do poder público.

Ainda, segundo os autores anteriormente citados, dentre as instituições para assistência às crianças pequenas menores de oito anos foi inaugurado, no ano de 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambas no Rio de Janeiro. Além dessas, a primeira creche popular destinada aos filhos de operárias surgiu em 1908 e, em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que atribuiria ao Estado a responsabilidade de atendimento à criança, mas vivia de doações e não teve muita ação. Em 1922, foi organizado o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Durante todo esse período, o alto índice de mortalidade infantil alarmou grupos de médicos e associações beneficentes, que passaram a orientar métodos de higiene às mães e aquelas mulheres que cuidavam de crianças, portanto esse assistencialismo em prol da saúde infantil era chamado de médico-higienista e vigorou até 1930. Até então, o que nos fica evidente é que a criança não era vista como sujeito em seu contexto social e histórico, pois 50% delas morriam antes mesmo de completar dez anos de idade, não havia uma preocupação direta com as mesmas.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova trazia em seu programa educacional a definição de escola maternal como aquela destinada às crianças de dois a quatro anos, enquanto os jardins da infância atendiam aquelas de idade entre cinco e seis anos (CARNEIRO, 2004).

Assim como na Europa, no Brasil a urbanização e a industrialização também trouxeram mudanças na estrutura social e familiar. Da mesma forma, as mulheres também deixaram seus lares e seus filhos para trabalhar nas indústrias, o que tornava urgente a tomada de medidas no sentido de providenciar atendimento aos filhos das operárias. Da década de 30 até 60 os jardins de infância atendiam as classes econômicas mais abastadas e, em contrapartida, escolas maternais e parques infantis atendiam os filhos das operárias, as instituições eram realmente um “mal necessário”, cuja função era a de “guardar” as crianças que não tinham onde ficar.

Com a legislação regulamentada por Getúlio Vargas, em 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, as empresas se viram obrigadas a começar organizar creches e berçários para atender os filhos das operárias, esse atendimento se dava no sentido de cuidar dessas crianças oferecendo-lhes alimentação, segurança física e higiene. Fora das indústrias, existiam outras creches, cuja responsabilidade estava por conta das entidades filantrópicas que, aos poucos, foram realizando convênios com o governo e, além dessa ajuda, recebiam também donativos (DORIGO; NASCIMENTO, 2007).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4024/61, promoveu um avanço para educação de crianças pequenas - se assim podemos considerar, a educação pré-primária ao menos passou a ser reconhecida - dedicou dois artigos à Educação Pré-Escolar, são eles:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Em 1967, foi criado um Plano de Assistência Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Saúde. Seguindo as prescrições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Plano propunha um programa de emergência para o atendimento de crianças de dois a seis anos. Tal plano aparentemente visava cumprir exigências relacionadas a acordos internacionais (CARNEIRO, 2004).

Foi a partir de 1960, na Europa, e, no Brasil, a partir da década de 70, que o segmento educacional referente à educação infantil mais se difundiu. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 considerou a educação pré-escolar, e o Ministério da Educação (MEC) passou a se ocupar dela. Mas, essa proposta ficou restrita à legislação, pois na prática se observou um grande descaso e, em relação a LDB, de 61, podemos considerar que houve até um retrocesso, já que, por sua vez, a pré-escola era vista como um lugar para se guardar crianças e a prioridade na Lei foi atribuída ao ensino fundamental.

Em nosso país, Lima (1997), Pinto e Pinheiro (2008), Barreto (2003), Kuhlmann Jr (2004), Assis (2006), Wenderlich e Hort (2006) e o Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil (2006) apontam que, na década de 70, programas de educação compensatória fizeram eclodir as creches num contexto assistencialista, de atendimento às crianças pobres, como guardiã dos órfãos e filhos de trabalhadores, como uma tentativa de compensar-lhe a falta da mãe; e a pré-escola tinha como intuito escolarizar crianças pobres, procurando tirá-las das ruas e evitar o fracasso escolar. Era preconceituosa e discriminatória em relação às crianças oriundas de outras culturas, com isso, cristalizou-se a ideia de que era lugar de guarda e não de educação. Contudo, pode-se dizer que educavam sim, de acordo com esse perfil, para a submissão e manutenção da sua condição social.

O Governo Federal, desde 1975, pela Lei Brasileira de Assistência (LBA), mantida naquele período pelo ministério da previdência e assistência social, extinta em 1995, criou o Projeto Casulo. Esse projeto estabeleceu convênios com instituições privadas e com prefeituras para manutenção das creches e pré-escolas, em locais disponíveis na comunidade. As atendentes não possuíam formação específica, geralmente, chamadas de crecheiras, auxiliares, pajens, dentre outras formas. O caráter assistencial visava proporcionar à criança segurança física, oferecendo-lhe cuidados como a alimentação e higiene (ensinar a escovar os dentes, trocar de roupas, lavar mãos e rosto, dar as refeições, trocar fraldas, entre outros).

Ao final da década de 70, dentre os vários movimentos sociais, destacavam também aqueles de luta pela implantação de creches - para crianças de zero a três anos - e pré-escolas - para crianças de quatro a seis anos - que respeitassem o direito das crianças, de forma que o caráter assistencial foi

questionado por conta de essas instituições funcionarem como um depósito de crianças, o que tornava urgente uma proposta educacional que revisse os seus propósitos. De acordo com Kuhlmann Jr., “não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período” (2004, p. 202). Com essa afirmação, podemos compreender que a atualidade da educação infantil ainda reflete uma longa história, em que situações emergenciais de atendimento à criança pequena tiveram soluções emergenciais, sem perspectivas que pensassem na criança como criança e sujeito de direitos e nas creches e pré-escolas como segmentos educacionais.

Com o capitalismo e a crescente urbanização, no início dos anos 80, a redemocratização do país e discussão sobre o papel feminino na sociedade, contribuiu para que a creche passasse a ser vista e reivindicada como um direito da criança e das mulheres trabalhadoras. E, ainda, estudos realizados durante esse período deixaram claro que, independente da sua classe social, a educação de crianças pequenas era essencial e importante, sendo assim, deveria ser acessível a todos (KRIEGER, [s.d]).

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura - MEC/Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) lançou o “Programa Nacional de Educação Pré-escolar”, por meio desse programa, realizou convênios com as Secretarias Estaduais de Educação, com o objetivo de expandir a pré-escola no Brasil a baixo custo (LEITE FILHO, 2005).

Mas, foi somente com a Constituição Federal, de 1988, que as creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos - recentemente alterado para cinco anos³ - foram consolidadas e passaram por um processo de transformação dando ênfase ao caráter educacional, embora muitas instituições tenham se mantido com caráter assistencialista.

³Em 6 de fevereiro de 2006, houve uma alteração na redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com a resolução nº.3 de 03/08/2005, a faixa etária prevista para a Educação Infantil é de até 5 (cinco) anos, reduzindo-a portanto em um ano. As unidades de ensino têm até 2010 para se adaptarem ao novo sistema (BRASIL, 2006).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a responsabilidade do poder público – do Estado – para com a Educação pré-escolar (art. 208, inciso IV); garantiu o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade (art. 7º, inciso XXV); atribuiu aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (art. 30, inciso VI).

Na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou, pelo menos no papel, no sentido de assegurar os direitos das crianças, por meio do ordenamento legal relacionado à educação das crianças pequenas. Isso mudou significativamente as concepções de criança (zero a seis anos) e de educação infantil em nosso país. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 passou a considerar a criança como sujeito de direitos: direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar (LEITE FILHO, 2005).

Porém, não foram estabelecidas políticas públicas, nem destinados recursos financeiros que dessem condições de expansão e melhorias ao trabalho educativo e à formação e valorização das profissionais trabalhadoras nessa etapa da educação.

O MEC realizou diversos encontros, no ano de 1994, e isso culminou na elaboração do Plano Nacional de Educação Infantil, que definiu objetivos como: a associação entre o cuidar e o educar, a expansão das vagas, melhor qualidade no atendimento das instituições. Como desdobramento, publicou-se o documento “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, abordando a necessidade da formação e capacitação específica para os profissionais atuantes nessa etapa educacional.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), no artigo 29, reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Portanto, segundo a Lei, a educação infantil tem como preocupação o desenvolvimento integral da criança, associando o cuidado à formação educativa e preparatória para as séries iniciais do ensino fundamental. A LDB manteve os

termos creche e pré-escola como sendo “instituições equivalentes”, e a distinção entre elas se dá no que se refere à idade das crianças que a frequentam – creches para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos - e omitiu a expressão “jardim de infância”. Também segundo a Lei, não há distinção entre os conteúdos e objetivos entre as duas instituições e a expressão “educação infantil” surgiu para superar a dicotomia entre ambas e representar a educação das crianças desde o nascimento até a sua entrada no ensino fundamental (DIDONET, 2003).

A reforma de 1996, no Brasil, determinou, por influência do Banco Mundial, que a educação infantil ficasse sob responsabilidade dos municípios. O Banco Mundial sugeriu que a criança passasse a dominar atividades letradas e aconselhou uma reforma curricular, o que impulsionou a adoção de referenciais, como é o caso dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI - 1998), elaborados por técnicos do Ministério da Educação (CARNEIRO, 2004).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, embora segui-lo não seja obrigatório para os docentes, ele é uma base comum para os currículos. Esse referencial está dividido em três volumes: em seu conteúdo realiza uma reflexão sobre a creche e a pré-escola; traz um histórico sobre as creches no Brasil e foca a necessidade de integração entre o cuidar e educar; trata das concepções de criança, cuidar, educar, brincar, as relações família-creche, dentre outros; aponta as situações de aprendizagens e as questões de organização de espaço e tempo e, por fim, do profissional: professor da educação infantil. No capítulo referente aos objetivos gerais da educação infantil, dentre as oito capacidades que as crianças devem desenvolver a partir da prática da educação infantil, encontra-se o “descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites (hábitos de cuidado com a saúde e o bem-estar)” que está diretamente ligado ao tema de nosso estudo. Mas, de acordo com Cerisara (2002), o RCNEI é um documento prematuro que serve para que o professor reflita sobre seu trabalho, como tantos outros que existem, mas ele não traz uma definição do que realmente seja a educação infantil, quais são os seus propósitos, o que a diferencia do ensino fundamental e, segundo a autora, os conteúdos propostos para educação infantil estão organizados em subordinação ao que se é pensado para crianças na faixa etária do ensino fundamental.

Articulado ao RCNEI está o Projeto “Parâmetros em Ação”, que consiste no apoio e incentivo ao desenvolvimento dos professores e especialistas em educação, mas só terão direito a participar deste projeto os municípios que aderirem ao RCNEI tomando-o como base para seu trabalho. Portanto, a proposta flexível e aberta do MEC acabou por se tornar mais uma proposta imposta (CERISARA, 2002).

Paralelo ao RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNs (1999), com caráter mandatário, nelas estão definidos os fundamentos norteadores para o desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas que devem ser respeitadas por todas as instituições, públicas e privadas de educação infantil – princípios éticos, políticos e estéticos. Elas orientam que a formulação de todo projeto pedagógico deve envolver todos os profissionais da instituição, não ficando restrito apenas à direção, portanto deve resultar de uma produção coletiva. Com base nesses dois documentos – RCNEI e DCNs - é que têm sido elaboradas novas orientações para esse nível de ensino.

No ano 2000, foi realizado o primeiro Censo voltado para a Educação Infantil, com o objetivo de obter informações mais precisas sobre o tipo de atendimento realizado pelas instituições e os resultados possibilitaram ampliar o cadastro das mesmas, além de permitir um diagnóstico mais preciso desse nível de ensino, e propiciar implementações em suas políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação, aprovado no ano de 2001, propôs que a educação infantil fosse organizada em processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem separação em idade ou tipo de instituição. O objetivo maior é superar a dicotomia entre creche e pré-escola, entre cuidar e educar, entre assistência e aprendizagem (DIDONET, 2003).

Mas, mesmo com o avanço na legislação, e na discussão teórica em busca do rompimento com o modelo assistencialista, a dualidade educar-cuidar ainda não foi superada. A educação infantil ficou marginalizada, sem recursos orçamentários suficientes para atender essas instituições e, embora seja considerada como uma etapa da educação básica, tentando-se com isso transferir a responsabilidade das secretarias de assistência para as secretarias de educação, em busca de um caráter pedagógico e educativo, isso não tem sido realizado na prática em muitas instituições pelo país afora. A legislação não prevê a nenhuma

instância – União, Estados e Municípios - a educação infantil como prioridade, sendo assim esta tem ficado a mercê das políticas municipais e estaduais, sem garantias fixas de verbas.

Além disso, na própria concepção das educadoras e profissionais da educação infantil não há uma clareza definida quanto à associação entre o cuidado e a educação. Vários estudiosos, entre eles Haddad (2003), citado por Assis (2006), consideram que há necessidade de se profissionalizar o cuidado, buscando fugir dos princípios da maternagem – o qual bastava ser mulher para assumir o cuidado e educação da criança pequena - e ampliar o conceito de educar. Complementando com Costa (2006), “os cuidados não podem ser negligenciados, desvalorizados, postergados e tão-pouco reduzidos à satisfação de condições exclusivamente orgânicas na criança” (p. 66). Em estudos, como o realizado por Assis (2006), ficou evidente, na concepção das professoras, o cuidar como a parte menos importante da ação pedagógica; o brincar como entretenimento e/ou instrumento pedagógico; e o educar como o principal foco, no sentido de desenvolver conteúdos curriculares, como a leitura e a escrita, enfatizando o desenvolvimento intelectual sobre os demais aspectos (afetivo, motor, social, entre outros).

Há uma necessidade de se rever esses conceitos, de modo que sejam compreendidos os atos educativos, estando vinculados aos gestos de cuidado, pois a relação professor-criança, adulto-criança está repleta de atos de cuidado e, ao mesmo tempo, educativos, que podem transmitir segurança, medo, afeto, inibição, entre outros sentimentos à criança, e isso acontece tanto na creche quanto na pré-escola. Daí, também a importância de se integrar creche e pré-escola compreendendo a educação infantil como um todo, sem a separação, muitas vezes ainda presente no interior dos Centros de Educação Infantil (CEIs), tendo a creche – faixa etária dos zero aos três anos – como foco principal o cuidado, e a pré-escola – faixa etária dos quatro e cinco anos – voltada para a educação.

Resumidamente, analisando todo o processo histórico das intuições de atendimento à criança pequena no Brasil, vemos com clareza que, como ocorreu em outros países, a criança não tinha papel definido na sociedade, não havia uma preocupação efetiva com ela. Quando essa preocupação começou a surgir foi por conta da alta taxa de mortalidade infantil e pelos problemas morais que estavam a ocorrer, dessa forma, médicos e religiosos se uniram para tomar providências no sentido de conter o infanticídio, o abandono e o crime moral.

No decorrer da história, com a industrialização e a urbanização, o emprego do trabalho feminino nas indústrias, houve uma pressão e necessidade de se ter um local para abrigar as crianças pequenas que não tinham onde ficar. Então, o atendimento às crianças pequenas teve início na fase médico-higienista, e passou para uma nova etapa assistencialista, voltada para o cuidado, no sentido de alimentação e de higiene e, por fim, com a Constituição de 1988, a etapa educacional.

As políticas públicas voltadas para a educação infantil avançaram, significativamente, no sentido de se pensar na formação dos educadores, nos seus planos de carreira e salários, na expansão de vagas, e necessidade de uma política pedagógica, embora ainda não seja realizada de forma totalmente eficaz (LANTER, 1999). Mas, ainda, pelo que se pode perceber, há falta de recursos e prioridades para essa etapa educacional, o que, por sua vez, dificulta as reformas estruturais e físicas das instituições, para atender com qualidade o número crescente de crianças que se dirigem à escola cada vez mais cedo. As instituições não recebem investimentos para que possam, inclusive, fortalecer as práticas de cuidado e educação.

Embora haja muito o que se fazer e melhorar nessa etapa educacional, temos de reconhecer os progressos alcançados em tantos anos de história, não somente nos termos de reconhecimento da lei, mas na própria mudança de conceitos sobre a criança, o educar, o cuidar, o brincar, dentre outros. Há, sem dúvida, uma nova visão sobre a criança e a educação infantil, ainda em transformação, ainda em construção, mas que tem permitido considerar os aspectos de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dessa criança, de acordo com sua faixa etária, em respeito ao seu tempo e espaço e à sua infância. Enfim, a criança sendo considerada como sujeito histórico e cultural.

Em seguida, pretendemos discutir um pouco mais a respeito desses conceitos.

1.3 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA, CULTURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil compõem um contexto de desenvolvimento da criança, são espaços de socialização, vivências e interações. Dentro desse contexto escolar, ampliam os relacionamentos sociais da criança iniciados no convívio familiar, com função de complementar e não de substituir o papel educativo da família, buscando integrar o cuidado e a educação. Embora, inicialmente, elas tenham sido criadas para atendimento de crianças pobres, ora com caráter compensatório, ora assistencialista, surgiram no Brasil, ao contrário da Europa, primeiro as creches junto às indústrias e, mais tarde, as pré-escolas, que hoje em dia atendem às diversas classes sociais. A denominação Educação Infantil também é um termo recente, adotado com a Constituição de 1988, com o intuito de superar a dicotomia entre a creche e a pré-escola e passando a representar a educação das crianças desde o nascimento até a sua entrada no ensino fundamental.

Embora o foco principal deste trabalho seja a figura do professor, cabe também explicitar sobre a criança, uma vez que a ação do professor reflete seu modo de pensar e suas concepções, considerando que suas ações contribuem na formação de suas crianças. Nenhuma prática é neutra, ela sempre se baseia em princípios e objetivos e, principalmente, nas concepções que se têm sobre educação, homem e sociedade.

É importante destacar a visão sobre a infância e a criança, aqui adotada, e que vem sendo construída ao longo da história, sofrendo inclusive várias modificações nesse percurso. A criança, hoje, é vista, inclusive no Plano Nacional de Educação, como sujeito histórico, produto do meio em que vive e resultado da sua cultura. Ela possui características e ritmo próprios de desenvolvimento, singularidades, que precisam ser respeitados também na educação infantil, tendo o direito de brincar, de explorar o espaço em que se encontra e de se relacionar com outras crianças. A infância contextualiza o hoje vivido por essa criança, o presente, o que ela é, um período único na vida desse “sujeito ativo do processo” (FREIRE, 1999). A escola, quando voltada para essa perspectiva, tem como objetivo, em sua proposta pedagógica, estimular, dentre outras características formativas, a criticidade, a autonomia e a responsabilidade. Podemos afirmar que a criança é um

sujeito que se constrói a cada dia com sua relação com a cultura. Desde o seu nascimento está em processo de aprendizagem, está se constituindo enquanto ser humano e cidadão.

A Cultura preocupa-se com a “humanização tanto no que se refere ao processo que nos faz homens, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. A história da cultura é um processo de transformação do mundo e simultaneamente do homem” (ROMANELLI, 1980, p. 20).

Ao mesmo tempo em que a criança é produto, ela também é produtora de cultura, nessa interação com o meio ela constrói, desconstrói e reconstrói seus pensamentos e atitudes, sua identidade pessoal. Da mesma forma, a profissional da educação infantil não poderá ser diferente: sujeito ativo, cidadão autônomo, responsável e comprometido com sua formação pessoal e a de suas crianças.

Alguns autores trazem definições sobre o que se entende por cultura. Em concordância com o conceito apresentado por Enricone (p. 147, 2007) como sendo “constituída por significados criados e compartilhados por um grupo determinado de sujeitos”, e complementado por Geertz (*apud* DAÓLIO, p. 7, 2003) que cultura é “produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações”. Assegura-se que na interação social estão incutidos os valores culturais que

[...] mantêm e recriam, a cada instante, a estrutura da sociedade [...] podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência, dominação, alienação ou conscientização [...] e envolvem a interação com idéias e crenças internalizadas pelas pessoas com as quais interage (LOPES, p. 106-107, 1999).

Por conseguinte, a criança, enquanto se desenvolve, percebe e vivencia o mundo à sua volta, e as experiências e informações que recebe do meio em que vive (da sua cultura de modo geral: família, escola, religião, meios de comunicação, entre outros) ficam impressas em seu corpo, em todos os aspectos do movimento. Nesse estudo, nosso entendimento de corpo corresponde a considerar a totalidade do ser humano, no qual todas as dimensões: física, intelectual, psicológica, ética, afetiva, moral, social e cultural se complementam em um único ser. E a corporeidade é a nossa presença no mundo, a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com o mundo influenciam e contribuem

para nossa formação como seres humanos. E, ainda, compreender o modo como isso vem orientar nossa atuação na sociedade, enfim, é o olhar sobre o nosso ser-estar-no-mundo. Essas experiências e informações, num primeiro momento, não podem ser entendidas como conhecimento, pois só “há conhecimento quando aprendemos o significado da informação” (ENRICONE, 2007, p. 148) e não apenas quando temos acesso a ela.

O contato com a informação pode, de um lado, favorecer o desenvolvimento do pensamento e da consciência ou, por outro lado, pode ocorrer o chamado processo de enculturação, pelo qual a sociedade condiciona seus membros para que assimilem a cultura dominante. Ideia essa, reproduzida, muitas vezes pelos meios de comunicação, pela família e pela própria escola. Em outras palavras, as informações são transmitidas e vão sendo *absorvidas* pelos receptores, sem que haja uma reflexão sobre as mesmas. Há, então, uma apropriação dessas ideias pelo sujeito, que passa a entendê-las como sendo suas, e sem análise crítica, acaba, por fim, reproduzindo-as.

O processo de tomada de consciência, que merece consideração nesse estudo, inicia-se quando o sujeito passa a construir e reconstruir seu conhecimento, quando ele é capaz de concordar, discordar, formar opiniões e, enfim, criar seus próprios pensamentos. É por meio do pensamento e reflexão sobre o mundo, sobre suas experiências, e seu contexto sociocultural, que é gerada a tomada de consciência sobre as coisas e o mundo e, principalmente, sobre o “seu” ser-estar-no-mundo. Ela impulsiona a ação (tomar atitude, agir intencionalmente perante alguma coisa ou situação) e estabelece uma via de mão dupla: de fora para dentro, pela qual o sujeito recebe a influência do meio (ambiente sócio-cultural em que está inserido) e de dentro para fora que resulta na ação desse sujeito perante as coisas e situações.

Em síntese, a educação infantil foi marcada pelo modo como se concebeu, em cada momento, o desenvolvimento das crianças e pelas ideias sobre o que elas necessitam ou do que se deveria fazer para propiciar esse desenvolvimento. Atualmente, ela visa o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: motor, intelectual, afetivo, moral e social, como um indivíduo íntegro, como sujeito de direitos, visando formá-la como cidadão crítico, autônomo e criativo. É pela arte, pela ludicidade, pelo conhecimento de si, pela socialização e interação com o outro, por meio da corporeidade, que o ser humano se constitui, que

produz sua cultura e torna-se capaz de se perceber como sujeito transformador, atuante em seu contexto social.

1.4 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No final do século XIX e por todo o século XX, muitos foram os teóricos, cada qual com suas tendências, que trouxeram contribuições para o campo educacional, podemos citar: John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), Jean Piaget (1896-1980), Lev Semenovitch Vygotsky (1896- 1934), dentre outros.

As tendências pedagógicas na educação infantil surgiram em períodos diferentes da história, e têm influenciado a formação dos profissionais da educação infantil e sua ação pedagógica em sala de aula. Elas apresentam concepções diferenciadas a respeito da criança, do professor e de educação, e estão sistematizadas na atualidade, da seguinte maneira: romântica, cognitiva e crítica.

A tendência romântica teve sua origem no século XVIII, em contraposição à pedagogia tradicional, compartilhava com os ideais da Escola Nova que valorizava interesses e necessidades da criança, embora com características peculiares. Acredita no desenvolvimento natural da criança como se fosse uma planta, que já traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser e para que isso ocorra deve ser cultivada por meio da educação dando-lhe condições para que descubra suas potencialidades. No Brasil, foi difundida nas décadas de 1920 e 1930, até os dias de hoje. Dentre seus representantes estão: Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952).

A tendência cognitiva, também conhecida como construtivista, teve sua inspiração em Jean Piaget, que realizou uma série de experiências investigativas sobre como a criança pensa e como constrói seu conhecimento. Ele não era educador, mas o resultado de suas pesquisas foi utilizado por muitos pedagogos. Para Piaget, o desenvolvimento do ser humano se dá por meio das interações organismo/meio ao longo de toda a vida.

A partir da década de 1970, no Brasil, os estudos piagetianos foram sendo difundidos em diversas propostas curriculares.

Jean Piaget nasceu em 1896, em Neuchatel, Suíça, formou-se em Ciências Naturais, realizou inúmeros estudos sobre o pensamento da criança, a linguagem, percepção e a memória. Desenvolveu pesquisas longitudinais: observando uma mesma criança durante anos sucessivos. De modo geral, este estudioso tinha mais interesse nas respostas erradas das crianças do que na razão que as levava às respostas certas.

A teoria piagetiana é apenas uma dentre as teorias construtivistas existentes, que não é propriamente uma teoria sobre ensino, mas sim sobre conhecimento e aprendizagem. A teoria da Epistemologia Genética é mais conhecida como construtivista por procurar explicar como a criança constrói o conhecimento. Segundo Piaget, o conhecimento deve ser construído e reinventado, criado pela criança e não transmitido a ela pelo professor. Piaget considera que todo ser vivo se adapta ao seu ambiente, que a mente e o corpo não funcionam independentes um do outro, e que há uma interação entre o homem e o ambiente, agindo diretamente sobre ele, transformando-o e transformando a si mesmo.

Em outras palavras, a referência da teoria construtivista é o sujeito epistêmico “constituído num processo histórico [...]. Seu ponto de partida para qualquer aprendizagem é sua organização biológica que recebeu em sua bagagem genética” (PALMA, 1997, p.39). Nessa concepção, a criança se constrói em seu dia a dia quando interage com sua família, com seus amigos, com sua professora, com o meio em que convive e “cada experiência vivida e adquirida pela criança anteriormente servirá de suporte para que novas construções possam ser realizadas” (PALMA, 1997, p. 40).

O construtivismo é

[...] *interacionista*, ou seja, nos remete para o fato de que o conhecimento é construído em interação – com o mundo dos objetos, dos fenômenos e com outros seres humanos – opondo-se assim às concepções behavioristas e inatistas; é *genético*, o que quer dizer que há uma gênese e um desenvolvimento em todos os processos da construção; é *dialético*, o que supõe um movimento e um dinamismo contínuo da criança com o mundo que a cerca e é *estruturalista*, pois se apóia em estruturas ou formas de organização da atividade mental que vão se diferenciando e se integrando às estruturas anteriores no decorrer do desenvolvimento (FONSECA; ALFONSIN, 2003).

Seguindo esse pensamento, no construtivismo, a ação pedagógica do professor da educação infantil poderá atingir seus objetivos e finalidades, sendo ele o mediador na construção do conhecimento pela criança. Complementando com Palma (1997), o

[...] desenvolvimento do conhecimento da criança não se dá apenas através da maturação biológica direta ou hereditariedade, nem, tampouco, apenas pela aprendizagem direta, mas sim, pela interação entre a criança e as pessoas, a criança e os objetos e estes com a criança (p. 40-1).

Os construtivistas creem que ao nascer, o ser humano traz uma bagagem genética que permite movimentos reflexos sem a necessidade de aprendizagem anterior. Esses movimentos reflexos derivam a construção dos primeiros esquemas no indivíduo.

A aprendizagem construtivo/significativa de um conteúdo e sua incorporação por uma criança somente acontecerá quando ela dispuser de conhecimentos prévios sobre o assunto em questão. Isto é denominado processo de assimilação. Ao assimilar um conteúdo aos seus conhecimentos já existentes, o sujeito ao mesmo tempo modifica seu estado; é o que se denomina acomodação. Nesse sentido, o aprendido nunca será uma cópia daquilo que lhe transmitem ou que ele percebe, mas uma reconstrução com instrumentos que lhe são próprios (PALMA, 1997, p. 44).

A criança, ao vivenciar novas experiências, torna-se construtora de seu próprio desenvolvimento, pois dá, por meio dos novos esquemas de ação, significados às suas vivências.

A tendência crítica teve como representante Celestin Freinet, influenciado por Rosseau, que criou na França o movimento da escola moderna, com o objetivo de desenvolver uma escola popular. Sua concepção de educação contrapõe tanto as ideias da escola tradicional, por ser contrária à criatividade e ao prazer infantil, quanto as ideias da Escola Nova, questionando os métodos utilizados por meio de materiais, locais e condições especiais para realizar-se o trabalho pedagógico. Além de Freinet, pode-se incluir a esse grupo Vygotsky e Paulo Freire.

1.5 O PROFISSIONAL ATUANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.5.1 PROCESSO FORMATIVO

A partir do momento que se propõe a repensar a Educação Infantil com função educativa, há que se repensar também a função do profissional que ensina a criança nessa fase. Pensar em melhoria na qualidade da educação de crianças pequenas é pensar na qualificação dos professores que, por sua vez, implica pensar ou repensar o seu processo formativo. “O ‘tornar-se professora ou professor’ é, portanto, um processo complexo, dinâmico, evolutivo, que compreende diversas etapas formativas [...], são compreendidas como um conjunto variado de aprendizagens” (PALMA; PALMA, 2007, p. 5). Cabe destacarmos aqui, que na formação do professor, além dos conteúdos específicos de cada disciplina, deve estar presente também o enfoque à importância da atualização permanente do professor - formação continuada - depois que esse deixar a graduação – formação inicial - e começar a atuar no mercado de trabalho.

A formação inicial é ampliada, posteriormente, pela vivência da prática e pela experiência que vem com os anos de profissão. Contudo, é preciso que o professor esteja em busca de conhecimento sempre, pois, além de enriquecer seu trabalho docente, com certeza, essa busca é motivadora para o enfrentamento do cotidiano de sala de aula. Estar em formação é um importante “alerta” para o professor, lembrando-lhe que está no mundo como um ser atuante e tem papel fundamental na sociedade, com a educação e formação de outros seres humanos, bem como a sua - lembrando-lhe do seu comprometimento com a profissão e que o conhecimento sobre a prática não está concluído.

Ademais, o profissional que trabalha na educação infantil necessita ter conhecimento a respeito das especificidades das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e de preparo tanto teórico quanto metodológico, sem supervalorizar um sobre o outro, mas entendendo-os como inerentes um ao outro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 consolidou a Educação Infantil como 1ª etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Dentro dessa perspectiva, o papel

do professor deixa de ter puramente a dimensão do cuidado, assumindo conotações de intencionalidade pedagógica, ampliando o seu papel no que refere à dimensão do educar (LEITE FILHO, 2005).

Esse olhar para a criança em sua multiplicidade, como ser complexo e singular só será desenvolvido se estiver presente também durante o processo formativo desses professores.

Durante um longo período, até a promulgação da LDB 9.394/96, não era exigida uma formação específica para esses professores. O grau de escolaridade exigido era muito baixo – os profissionais em sua maioria eram mulheres voluntárias dos projetos comunitários, aposentadas, mães, senhoras – geralmente apenas com ensino fundamental ou no máximo o ensino médio (FREIRE, 1999). Com a nova perspectiva e concepção de educação infantil, passou-se a exigir maior qualificação para os seus profissionais, procurando com isso não somente melhoria de qualidade no atendimento, mas também a democratização da educação.

O Art. 62. assegura como necessária a formação mínima:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O Art. 87. Estabelece que: após o período de 1997 a 2007 – década da educação - somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal.

Essa determinação legal fez que surgissem inúmeros Institutos Superiores de Educação, como por exemplo, a criação do Curso Normal, uma proposta de formação técnico-profissionalizante possibilitando um aligeiramento – bastante questionável - no processo formativo desses professores. Nessa proposta, a formação dessas professoras acontece com um total de 3.200 horas, sendo que algumas egressas do magistério podem diminuir 800 horas e, se já estiver atuando na educação básica, menos 800 horas, totalizando 1600 horas, o que reduz seu processo formativo pela metade em número de horas (CERISARA, 2002).

Desse modo, todas as profissionais que atuam diretamente com as crianças passam a ser consideradas professoras. Por serem ainda recentes essas novas exigências legais, a identidade do professor da educação infantil ainda não está bem definida, bem como, ainda sofrem com a desvalorização quando comparados aos professores de outros níveis educacionais.

Está assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de Educação Infantil como direito da criança, que

[...] exige uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos. Uma educação infantil que coloque a criança como centro do processo educacional (LEITE FILHO, 2005, p. 8).

Em outras palavras, isso implica em implementações nas propostas e trabalhos pedagógicos das creches e pré-escolas e, conseqüentemente, na atuação dos profissionais dessa etapa da educação. O projeto pedagógico é que norteia o trabalho e a prática das professoras, explicita qual linha educacional é seguido pela instituição, dentro da concepção de criança cidadã, de direitos e da educação infantil de cunho educativo, passa a ser exigido das professoras o papel de mediadoras nas aprendizagens das crianças (FREIRE, 1999).

Os Referenciais para a Formação de Professores são documentos que foram elaborados pelo Ministério da Educação como apoio às Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, sua primeira versão data de 1997, foi distribuído à recepção de pareceres de especialistas do Brasil e de outros países durante sua elaboração, têm o intuito de provocar e orientar o debate e as transformações no processo de formação de professores. Neste documento, o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano e não apenas do desenvolvimento intelectual, ampliando a educação para além do instruir. Moreno (2002, p. 5) acrescenta que o professor dessa faixa etária deve “acreditar na potencialidade e na capacidade de autonomia da sua criança”. Segundo a mesma autora, para que isso aconteça, esse profissional precisa ser qualificado, com formação em nível superior, consciente que seu papel como professor da educação infantil tem singularidades, “baseia-se na rede de interações alargadas entre os saberes e os afetos” e, ao mesmo tempo, “saber reconhecer as especificidades, isto é, as características próprias da infância, respeitando a criança como ela é” (p. 5).

[...] a formação do profissional de educação infantil deve contemplar aspectos distintos, que não apenas aqueles de aplicabilidade imediata ao fazer pedagógico ou que digam respeito aos conhecimentos eminentemente científicos, no sentido dos elementos curriculares objetivos, que obedecem ao desenvolvimento da razão – na maior parte das vezes desconectada da emoção, do corpo, da criação. A formação deve erigir-se banhada na cultura, contemplando experiências com artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literatura, dança, dentre tantas outras (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 170).

O trabalho docente voltado a “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” necessita de um processo formativo que desenvolva conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores construir “seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261-2).

Além da formação inicial, o professor consciente, ao longo de sua carreira, dá continuidade ao processo formativo, construindo no dia a dia sua identidade profissional.

A escola – envolvendo todos seus funcionários – deve se preocupar também com a continuidade na formação de seus profissionais, procurando propiciar a eles: vivências variadas, para que possam se sensibilizar e extrair delas conhecimentos e valores que serão repassados aos seus alunos; assegurar o acesso a livros, teatro, artes plásticas, música, grupos de estudo, linguagens diversas; oportunizar discussões e diálogos sobre a sua prática em busca de ressignificação; criar grupos de estudo, de leitura para discussão de textos, relatos de práticas; vivências em oficinas de arte, música, teatro; visitas a museus; assistir a concertos de música clássica e/ou popular; criando alternativas que possibilitam a interação do professor consigo mesmo, com seus colegas, com autores de teorias (LOPES, 1999).

Nesses momentos, é bem-vinda a supervisão de um profissional mais experiente, com condições de avaliar o processo,

[...] promovendo uma supervisão reflexiva que procure promover as capacidades, que permitam intercâmbio, confrontação de idéias e práticas, difusão de descobertas feitas, aprofundamento da prática profissional ou criação e experimentação de novos instrumentos e técnicas de trabalho (LOPES, 1999, p. 126).

As reuniões pedagógicas também contribuem no compartilhamento das atividades coletivas, são espaços para planejamento e replanejamento de suas práticas docentes. Para que os profissionais da educação possam refletir, discutir, socializar suas ideias, suas limitações e dificuldades, falar sobre o próprio trabalho, repensar sua prática, procurando soluções para problemas que porventura forem identificados, bem como, definir os papéis de cada um dentro da escola.

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de seis anos. Essa inclusão de crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental requer diálogo institucional e pedagógico entre educação infantil e ensino fundamental, no interior da escola e entre elas (KRAMER, 2006).

Podemos considerar que os processos formativos, inicial e contínuo, devem contemplar temas peculiares como desenvolvimento infantil, montagem de projetos pedagógicos e porque não dizer a corporeidade. A presença da corporeidade como tema e discussão nos processos formativos dos educadores é importante, por tratar do “ser-estar-no-mundo”, e é com o corpo que nos relacionamos com as pessoas, interagimos com elas e estabelecemos relações de troca. A aprendizagem passa pelas relações corporais, pelo contato que temos uns com os outros, dialeticamente. Na educação infantil, para atender o propósito de desenvolvimento integral da criança, inclui-se também o desenvolvimento das qualidades humanas (solidariedade, ética, moral, conhecimento de si, respeito ao outro), que passa pela dimensão do ser. Para que o professor desenvolva essas características em suas crianças, ele precisa ter construído isso em si durante seu processo formativo.

Autores como Marin (*apud* GIOVANNI, 2001), e aqui há concordância com o pensamento por ela expresso, o processo de formação tem início, na primeira infância, nas interações com a família, com os amigos e, a partir de então, os valores e conceitos vão sendo construídos e reconstruídos ao longo da vida. Para aqueles que optam por se tornar profissionais da docência, o processo formativo se estende para o interior da escola, durante a prática, processo chamado por Barroso (1997) e Amiguiño (1997), ambos citados por Giovanni (2001), de “formação centrada na escola”, que corresponde ao quanto o professor se transforma com a aquisição de experiência e, acima de tudo, com a conscientização de sua ação quando exercita a prática reflexiva. Porém, é sempre bom lembrar que

ao optar pela prática reflexiva, ou reflexão sobre a prática, temos de ter cautela para que não sejamos interpretados de forma errada e não se corra o risco de estancar na discussão da prática pela prática, com a preocupação apenas no fazer, pois não é somente a prática que consolida a formação do professor, mas sim o conhecimento construído na formação inicial que é o balizador de quebra dos paradigmas e pré-conceitos que o futuro professor tem ao entrar no curso superior.

1.5.2 SEU PAPEL E SUAS ESPECIFICIDADES

Na Educação Infantil, os conhecimentos não são apresentados sob forma de disciplina escolar. A professora que atua na Educação Infantil, ao ensinar as crianças, lança mão de conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular. Há também os saberes experienciais, os quais são saberes da prática, que o professor constrói no cotidiano com as crianças.

A Educação Infantil, como qualquer outro nível educacional, necessita de planejamento, de uma proposta pedagógica que dê subsídio à prática do educador, para que as atividades desenvolvidas estejam em equilíbrio: atividades lúdicas, educativas, de higiene, sono, alimentação, entre outras. Em outras palavras, que elas sejam variadas, ora tranquila, ora agitadas, ora com menor movimentação, ora com movimentação mais intensa, ora direcionada, ora mais livre. A participação ativa da criança também é muito importante procurando variar quanto às atividades escolhidas pela professora e, aquelas, escolhidas pelas próprias crianças.

É necessário o planejamento prévio das atividades por parte da professora, mas este também deve ser flexível, de modo que a professora esteja preparada para aproveitar as situações surpresas que podem ocorrer no dia a dia. Além disso, as atividades devem estar conectadas, estabelecendo uma articulação entre elas, e ter diversos níveis de dificuldade para atender a heterogeneidade da turma, buscando sempre atender às necessidades específicas de cada criança e, ao mesmo tempo, sendo desafiadoras.

Educar, na Educação Infantil, significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações

que possibilitem a ampliação e enriquecimento das múltiplas linguagens (oral e escrita; matemática; artística; corporal; musical, temporal e espacial), enfim, a pluralidade de conhecimentos. Para que possa garantir a organização do espaço e do tempo, o desenvolvimento da criatividade e da personalidade da criança, a professora precisa ter uma relação com as crianças de modo que esteja disposta a ouvi-las, esteja atenta aos seus sentimentos, seja observadora quanto à maneira que brincam e como brincam, atenta à formação do ser humano sensível (PIETROBON, 2007).

É fundamental que a professora, em sua maneira de agir, tenha firmeza, segurança e afetividade com as crianças para que se estabeleça uma relação de confiança. E ainda, consciência de seus próprios limites e dificuldades em sua prática.

Embora haja especificidades que cabem à professora da educação infantil, há também generalidades relacionadas à profissão docente, o planejamento é uma delas. O ato de planejar envolve várias dimensões e será abordado no Capítulo III.

CAPÍTULO II

2 CORPOREIDADE

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 2005, p. 31).

Essa citação de Moreira revela a completa poesia da beleza da vida, da beleza de ser gente, da beleza de ser corpo e estar aqui nesse planeta. É o ser vivo, humano e ativo em busca de exercer realmente a humanidade, a solidariedade, a compreensão do bem viver e do conviver. Ser capaz de olhar o mundo e sentir-se integrante dele, respeitar e importar-se com o outro. Saber o momento de falar e de calar, de aceitar e de lutar, e que a luta seja em prol de alguma causa justa, com intenção de transformar o mundo para melhor, um melhor para todos e não exclusivamente para um determinado grupo. É ter a consciência daquilo que se faz.

A corporeidade tem sido definida e restrita nos dicionários como qualidade daquilo que é corpóreo. Corpóreo é definido como corporal, material, relativo a corpo. E qual é a definição para corpo? Depende-se da perspectiva pela qual ele é abordado, do método utilizado, do objetivo da investigação sobre ele.

Cada área de conhecimento apresenta suas definições para corpo. Para o estudo das estruturas e sistemas do corpo humano existe a Anatomia; já as funções físicas, mecânicas e bioquímicas são tratadas pela Fisiologia. Atualmente, fala-se nos corpos criados em laboratórios: os ciborgues ou biocibernéticos. Para a Biologia, corpo é um organismo vivo; para a química, uma porção de matéria.

Segundo Sérgio (2003), o corpo

[...] não é só exterioridade, nem é só biologia. O *pensador* de Rodin, por exemplo, revela que a interioridade ressalta da exterioridade corpórea. O corpo é simultaneamente exterioridade e interioridade. Ele é sede da vida. Mas, atenção! sem a vida, nas suas múltiplas manifestações incluindo as psíquicas, o corpo não é humano. É a matéria complexa e organizada que permite o espírito; é a linguagem, a cultura, a motricidade que o desenvolvem – mas, sem o espírito, o corpo perde o seu estatuto ontológico de ser humano. A unidade, ao nível do ser, não esconde a unidade na complexidade. Não há, na mulher e no homem, uma simples união alma-corpo há, sim, uma *unidade de ser*, síntese de uma complexidade inimitável. E é do corpo que essa complexidade ressalta (p. 27).

Afinal, que corpo/corporeidade é esse que desejamos discutir nesse estudo? É o corpo que se desloca, que se move, que fala, que pensa, que ri e chora, que sente a dor e a alegria, que é capaz de abraçar, mas também de bater, que ama e odeia, que se comunica e se expressa.

Porque o corpo é nossa realidade terrena. Uma realidade que se prova pela motricidade. Se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Nada significariam, sequer seriam, fora da totalidade que os integra (FREIRE, 1991, p. 27).

Um corpo apenas não, mas muitos corpos em interação no mundo que habitamos. Esses corpos em movimento, corpos vivos, ativos e comunicativos são seres humanos em construção, em constante processo de aprendizagem. Ao pensar em aprendizagem, muitas vezes nos restringimos à aprendizagem escolar, mas o aprendizado não acontece apenas dentro das paredes de uma sala de aula, mas o tempo todo, a partir do próprio corpo e

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios de recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 49).

É com o corpo que nos fazemos presente, que nos expressamos, nos comunicamos com os outros, que nos relacionamos, que percebemos o mundo à nossa volta. De acordo com Medina (1987, p.66), “o corpo é apropriado pela cultura. [...] É modelado como projeção do social”. As experiências vividas influenciam em nossa maneira de pensar e refletir e, conseqüentemente, em nossa

forma de agir. O sujeito, entendido como corpo sujeito é, ao mesmo tempo, produtor e produto da cultura, mas se diferencia dela pela sua singularidade, pelas suas vivências que são únicas e totalmente particulares, e isso estabelece as bases da constituição desse sujeito: as suas crenças, seus preconceitos, sua visão de mundo e sua atuação sobre ele.

Nesse capítulo, pretendemos discorrer sobre as concepções de corpo ao longo da história e sua visão na atualidade, e discutir a visão do corpo na escola, predominantemente na educação infantil.

2.1 O CORPO NA HISTÓRIA

Do nascer até a morte, o corpo sofre transformações ao longo dos anos que, muitas vezes, podem não ser desejáveis ou previsíveis. Bem como, “o sujeito não possui no seu corpo apenas as marcas do tempo e da história que foram inscritas por outros, mas possui as marcas que ativamente escolheu” (MOREIRA, 2008, p. 7), como as tatuagens, os piercings, entre outras formas de exteriorização de afetos, fantasias e desejos.

As transformações não ocorrem somente em seu aspecto físico, mas no sujeito como um todo, em todas as suas dimensões (intelectual, afetiva, social, moral, entre outros), pois como somos sujeitos inacabados, nos construímos como seres humanos a cada dia.

O interesse pelo corpo nos últimos tempos tem sido crescente em diversos sentidos e a insatisfação com ele também, a sua imagem tem sido associada às ideias de sucesso, felicidade, poder, objeto de desejo: o corpo malhado, o corpo da moda, acabou por definir-se um padrão de corpo que marginaliza aqueles que dele fogem (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2007).

A sociedade tecnocrata, investindo como investiu no corpo, destacou-o, elevou-o à categoria de produto consumível e propagandeou-o. O corpo tornou-se conhecido, de uma forma ou de outra. Foram investidos rios de dinheiro para mostrar o corpo, para que as pessoas acreditassem que possuíam um corpo que tinha que ser cuidado. Ou seja, a sociedade de consumo fez as pessoas falarem do corpo, se preocuparem com ele (FREIRE, 1991, p. 58).

Muitas pessoas sofrem diante desse corpo idealizado, dessa ressignificação da imagem corporal e, por meio de alternativas como a plástica, o uso de anabolizantes, o vício incontrolável da prática de atividades físicas, entre outras práticas, buscam o corpo escultural. O corpo na atualidade está em destaque em nome da qualidade de vida e da saúde, da boa forma e da juventude, com isso houve uma mudança paradigmática no modo de pensá-lo diante da globalização e das transformações da sociedade moderna: a visão do corpo como mercadoria - o corpo “perfeito e em forma” – dá origem a uma nova identidade corporal. Esse tem sido um forte estímulo à individualidade e ao pensamento egoísta, que de certo modo afasta a relação com o próximo e, muitas vezes - sem generalizações, mas observando isso como uma tendência - estabelece no outro um referencial de comparação e competição, em detrimento de outras dimensões humanas.

Ao longo da história, de acordo com a literatura, encontramos várias concepções de corpo nos diversos contextos culturais de cada tempo e lugar. Muitas foram as preocupações e formas de conhecer, controlar, conceber o corpo de acordo com cada grupo social e cada cultura (SANT’ANNA, 2004, p. 3-4). O corpo foi considerado por Platão (427-347 a.C), Aristóteles (382 – 322 a.C), São Tomás de Aquino (1225 – 12740), entre outros, como instrumento da alma.

Com Platão, tem-se a mais antiga e difusa concepção de corpo, considerado como a prisão da verdadeira essência do ser humano: a alma [...] nessa dualidade entre o mundo sensível (corpo) e o mundo inteligível (alma), mesmo sendo a alma superior, de qualquer modo não pode rejeitar o corpo, pois depende dele para existir no plano material (PEREIRA, 2006, p. 15).

Platão (427 – 347 a.C), discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, acreditava no teocentrismo (Deus centro de tudo), no predomínio da alma imortal sobre o corpo. Ele estabeleceu uma divisão entre sensível (corpo) e inteligível (alma), o sensível era visto em segundo plano, pois o corpo aprisionava a alma e toda sua sabedoria, e apesar de considerá-la superior não havia a rejeição do corpo, pois ela (a alma) depende dele (o corpo) para existir no plano material (PEREIRA, 2006).

Ainda, de acordo com Pereira (2006), para Aristóteles (382 – 322 a.C) o corpo também era visto como instrumento da alma, esta por sua vez era sua essência e o comandava. Mas, diferenciava-se da concepção de Platão, porque

reconheceu o princípio do movimento e a importância do corpo e dos sentidos na aquisição do conhecimento.

Durante a Idade Média, a concepção grega de corpo considerou-o como fonte de mal e de pecado, do sagrado e do profano. Estabeleceu-se um conflito entre corpo e alma, “o corpo, considerado templo do espírito, deveria buscar a pureza, mantendo-se longe dos prazeres da carne, do amor e do desejo” (PEREIRA, 2006, p.21).

Após o Renascimento, ainda permanecem os resquícios da concepção de corpo que predominava na Idade Média. René Descartes (1596 – 1650), na Idade Moderna (1453-1789 d.C.), acentuou a dissociação entre corpo e mente, o que gerou uma valorização da mente sobre o corpo, ou seja, do inteligível sobre o sensível. Descartes, naquele momento, não tinha como preocupação levar em consideração que “o ser que pensa é o mesmo que sente” (FREIRE, 1991, p.35). De acordo com sua visão de corpo, este e a alma constituem-se duas substâncias diferentes e independentes, ele consentiu a separação entre a *res cogitans* e a *res extensa*, a primeira substância é o pensamento, consciência racional ou a alma, a outra é a extensão, corpo ou a matéria, completamente independentes.

Segundo Campanholi (2008), no racionalismo moderno, Descartes supervaloriza a razão em busca da certeza científica. Sendo assim, perante o “eu” pensante ele procura provar a existência de Deus, intermediário da certeza de que nós humanos somos uma ‘coisa’ e temos um corpo. Sob a perspectiva cartesiana, o corpo é uma máquina e foi intensamente estudado e investigado por meio das dissecações de cadáveres, na decomposição de suas partes, o que gerou uma inegável evolução das ciências, principalmente na medicina, em relação ao conhecimento do corpo (PEREIRA, 2006).

Na Idade Contemporânea, de 1789 d.C. até os dias atuais, o ser humano continua sendo fragmentado, embora tenham surgido novos estudiosos e pensadores com outros olhares e modos de compreensão sobre o corpo.

Merleau-Ponty (1908 – 1961), sob a perspectiva fenomenológica, considerou o corpo como ser no mundo, em contraposição ao pensamento cartesiano - que reduziu o corpo a partes distintas – para ele, corpo-mente constitui uma unidade, criticou as abordagens científicas que tratavam o corpo como coisa ou objeto e as análises mecanicistas do movimento, bem como a soberania da consciência (NÓBREGA, 2000). Segundo Merleau-Ponty (1994), “[...] eu não estou

diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo” (p.207-8). Com essa afirmação, ele rejeita a expressão "tenho um corpo", rejeita a ideia de propriedade e posse de algo, no caso do corpo.

Apesar de tantos conhecimentos, de tantos escritos científicos, temos nos esquecidos de nós mesmos, simplesmente porque aquele que somos nós tem sido visto como sendo propriedade nossa. Porque, quando dizemos nosso corpo, e chegamos ao requinte de dizer nossa alma, e nosso espírito, não o entendemos como sendo nós mesmos, isto é, parte integrante de nós, essa totalidade que integra todas essas partes que dizemos nos pertencer (FREIRE, 1991, p. 52-53).

Pensadores mais recentes - como Edgar Morin, sociólogo e filósofo, com a teoria da complexidade, e Manuel Sérgio, filósofo português, com o estudo da motricidade humana - manifestam uma visão de corpo integrado, complexo e como totalidade.

Pensar o corpo como totalidade é considerá-lo um elemento de comunicação e expressão para com o outro e com o mundo. Ter visão de totalidade implica valorizar as dimensões (físicas, intelectuais, psicológicas, éticas, morais, entre outras) constituintes do ser humano sem isolá-las, implica também no sentido de se considerar a totalidade como o contexto do mundo no qual o sujeito está inserido.

Todo o real se constitui e determina, dentro de um tecido complexo de relações e determinações, que formam uma totalidade, a qual, por seu turno, as transcende na sua imediatez e singularidade. O individual distingue-se, de facto, da totalidade. Mas não há indivíduos fora de um todo, assim como não há totalidade, sem elementos individuais (SÉRGIO, 2003, p. 46).

A motricidade trata do corpo em ato, do movimento com intencionalidade e do ser humano em busca de superação. “[...] Não é um movimento qualquer, mas *acções*, isto é, movimentos intencionais e, portanto, com significação e sentido” (SÉRGIO, 2003, p. 43). A motricidade possui estrita ligação com a corporeidade que “somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de nossas carências” (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p.74-75).

[...] as grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se: na *corporeidade* (o Homem é presença e espaço na História, com o corpo, desde o corpo e através do corpo); na *motricidade* (que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência); na *comunicação e cooperação* (o sentido do outro nasce da sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na *historicidade* (a *historicidade* do homem consiste no fato de ele não poder conhecer-se, com uma análise exclusiva do presente, pois que vem de um passado-recordação, onde se projecta); na *liberdade* (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão omnilateral de um sujeito histórico, simultaneamente *reflexo e projeto*) na *noosfera* (ou no reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes readquire o sentido da totalidade humana); na *transcendência* (ser humanamente é agir para ser mais (SÉRGIO, 1994, p. 24).

O que temos percebido é que embora procuremos rebater o dualidade ao se conceituar corpo, ainda resvalamos em alguns momentos na concepção dual durante a composição de nosso discurso, escrito e verbalmente. Campanholi (2008), ao se basear nos pressupostos de Edgar Morin (1999), defende a concepção unidual de corpo que “leva em consideração que o homem é composto de partes, mas que a simples soma destas partes não forma o todo, o qual, por sua vez, configura-se por meio das relações das partes” (CAMPANHOLI, 2008, p. 54). Sendo assim, na teoria da complexidade, a vida, o homem e o mundo e todas suas relações se tecem em sistemas, em busca de esclarecer as relações entre as partes e o todo. Procura compreender a complexidade do corpo, tecendo uma unidade sem negar a dualidade, enfrentar a contradição corpo e mente, sem tentar superá-la (CAMPANHOLI, 2008).

Como vimos, na atualidade, de certa forma, ainda há o predomínio da visão cartesiana sobre o corpo, da “corpolatria” já abordada no início desse capítulo, na qual o corpo é entendido como mercadoria. Mas, percebe-se uma nova tendência, principalmente dentre os profissionais das áreas de Educação Física, dança, teatro, estudiosos do movimento, de modo geral. Diversos autores têm apontado a importância da corporeidade. “A corporeidade enfim é relativo a tudo que preencha espaço e se movimente, e que ao mesmo tempo, situe o homem como um ser no mundo” (VERDERI, 2009, p.1).

Freire (1991, p. 26) diz que é “pela corporeidade que existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana” e que o

[...] sensível é o nome com que vimos batizando o corpo aqui. Inteligível é o nome do intelecto, sendo que, neste estudo, é também o nome do corpo [...] o corpo é o sensível e o inteligível. Na nossa tradição intelectual, o corpo não é tratado como inteligível e o espírito não é tratado como sensível (p.30).

Enfim, inteligível e sensível se completam em um ser integrado, e estão num mesmo patamar, não há privilégios de um sobre o outro, embora tradicionalmente sejam discutidos e avaliados por muitos como elementos separados. De acordo com o pensamento de Rudolf Laban, o corpo não apresenta separação entre corpo, mente e espírito. Laban chama essa proposta de corpomenteespírito de *erlebnis*, no alemão, que quer dizer experiencialmente. “*Erlebnis* é um conceito unificador que trata do todo de uma pessoa” (LABAN, 1966, 1975, 1984 *apud* RENGEL, 2003, p.16).

Na busca radical da corporeidade, é necessário lembrar que somos seres que amparamos nossa aprendizagem nos processos sensório-perceptivos. Captamos estímulos através dos sentidos. [...] A corporeidade, assim, é algo que se realiza através da relação entre o mundo interior e exterior (JOÃO; BRITO, 2004, p. 268).

Pensamos que nós nos constituímos e constituímos a nossa capacidade de aprendizagem nessa relação dialética: o que é proveniente do meio, é captado pelos nossos sentidos, atribuímos os significados a cada situação de acordo com o que trazemos de experiências anteriores, e dessa forma orientamos nossas ações. O que ocorre é que, muitas vezes, somos contraditórios em relação ao nosso pensar e agir, podemos ter um conceito definido sobre algo, mas na prática ainda não somos capazes de traduzi-lo com base no que pensamos. Percebemos uma tomada de consciência, mas sem transformação nas atitudes. Em outros casos, não há tomada de consciência, há uma mera absorção daquilo que é proveniente do meio, a informação permanece superficial, apenas restrita aos sentidos, sem análise e reflexão dos conteúdos recebidos e, a partir daí, há uma reprodução de pensamentos e atitudes, gerando um pré-conceito, geralmente sem que haja um conceito próprio definido pelo sujeito.

Moreira (1995, p. 19) afirma que “olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo”, e complementa que

o acesso a uma concepção do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; que o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade; que o corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe (p.26).

Corporeidade como uma atitude de valorização e desenvolvimento humano, que considera a totalidade do ser em suas várias dimensões (física, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural) de forma integrada, e não mais dicotômica supervalorizando um aspecto sobre outro.

A corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísicamotora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade (JOÃO; BRITO 2004, p. 33).

Entendemos corporeidade como sendo o que Freire (1996) chama de ser-estar-no-mundo com os outros. Diante dessa preocupação em considerar o corpo como totalidade e do sujeito como ser dinâmico e atuante na sociedade em que vive, passamos a investigar como o corpo tem sido considerado na escola, visto que se trata de um local onde as relações entre os diversos sujeitos são evidentes. Como entendemos que é com o corpo que estas relações são estabelecidas, focaremos, a partir de agora, o nosso estudo sob essa perspectiva.

2.2 O CORPO NA ESCOLA

O cartesianismo tem regido os sistemas social e educacional pelo modo de pensar especialista, reducionista, simplificado, fragmentado e dualista. Segundo Santos (2005, p. 1), “esse modo cartesiano de ser direciona o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a dimensão da vida e da cotidianidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade”.

De acordo com Campanholi (2008), em nosso país, a concepção cartesiana de homem foi introduzida pelos jesuítas, já na catequização dos índios, alterando os seus hábitos culturais e estabelecendo uma rotina: pela manhã era dedicado ao aprendizado intelectual e pela tarde eram realizados os exercícios físicos.

Na atualidade, a escola nem sempre tem potencializado o desenvolvimento global do ser e tem priorizado a dimensão racional, pois “ao dicotomizar o sujeito do objeto, o ser do saber, considera os fenômenos da subjetividade como a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade como sendo um aspecto de segunda categoria” (SANTOS, 2005, p.3).

Segundo Alarcão (2001), a escola deve preparar para a complexidade do mundo atual, ela “tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (p.18). Ainda de acordo com a autora, a escola é um lugar, um tempo e um contexto.

Com isso, depreendemos que a formação de cidadãos compreende além da construção de conhecimentos disciplinares, a preparação para enfrentar situações da vida.

Mas, afinal, quem são os atores que compõem o cenário de uma sala de aula? Da escola? Quem é o aluno? Como o professor deveria olhar para o seu aluno? Que relações são essas estabelecidas no cotidiano da escola?

Professores e alunos, seres humanos complexos em sua totalidade. Sujeitos socioculturais e históricos, pois trazem consigo todo aprendizado adquirido desde o seu nascimento, resultado de sua formação cultural advinda da família, dos grupos sociais que frequentam, das relações que foram estabelecendo ao longo da vida com pessoas de sua convivência. Podemos dizer que estão na mesma condição de humanidade, mas em fases diferentes, os professores têm o compromisso profissional com seus alunos de cuidar e educar aqueles que lhes foram confiados, e “saber mais” no sentido de que já se viveu mais e que passou por um processo formativo para assumir sua função na docência.

A falta de uma reflexão mais profunda dos processos educacionais vigentes [...] leva-nos a considerar o aluno como um espectador, um corpo-objeto, no processo de aprendizagem e com isto, uma falta de preocupação com sua auto-organização, com suas formas de vivência e interação com o meio, enfim, um ser UNO constituído de corpo, mente, emoções (VERDERI, 2009, p.1).

Nem sempre a escola e o professor estão preparados para exercitar esse olhar. Embora o discurso da unicidade do ser humano, integrado em corpo e mente, já esteja bastante presente, a escola ainda tem primado pelo adestramento de corpos. “[...] ninguém escapa à ação educativa; [...] a educação processa-se no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos” (MOREIRA, 1995, p. 28).

A escola trata o ser humano de formal dual, separado em corpo e mente em sala de aula, valorizando a mente sobre o corpo, no qual o movimento corporal, muitas vezes, é interpretado como indisciplina. Sendo o corpo do aluno tratado como corpo-objeto, com movimentos mecânicos, manipuláveis pela educação, dóceis, insensíveis, indiferentes e previsíveis (MOREIRA, 2005).

O corpo humano, ao ser comparado com uma máquina hidráulica, recebe uma educação que o considera apenas em seu aspecto mecânico, sem vontade própria, sem desejos e sem o reconhecimento da intencionalidade do movimento humano, o qual é explicado através da mera reação a estímulos externos, sem qualquer relação com a subjetividade (RODRIGUES, 2009, p.1).

Quando o corpo é visto ou tratado como objeto, a movimentação geralmente é desprovida de compreensão e de significado, torna-se ato mecânico, movimento morto, reduz-se, muitas vezes à cópia e imitação. A escola, em alguns momentos, impõe uma disciplina ao aluno com intenção de condicioná-lo ao corpo máquina com as funções de assimilação, execução e obtenção de bons resultados, preferencialmente sem a necessidade de questionamento e reflexão por parte do aluno e “os professores se esquecem que um disciplinamento exagerado fabrica corpos submissos, corpos sem pensamento, alunos sem poder de decisão, sem autocontrole e sem autoconfiança” (VERDERI, 2009, p.1).

A supervalorização do aspecto intelectual sobre o desenvolvimento das aptidões físicas, vem sendo disseminada ainda, com muita ênfase, já no processo formativo dos futuros docentes, quando deveria garantir que os estudantes

fossem preparados para a vida, “para desenvolver sua personalidade em um todo integrado” (LABAN, 1990, p.103).

Pensar o corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo (RODRIGUES, 2009, p. 1).

O atual Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Educação Física, habilitação Licenciatura, do Centro de Educação Física e Esporte, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), está próximo à nossa realidade de estudo, enfatiza a importância da vinculação da formação do profissional da Educação Física com a Educação.

Essa reformulação do PPP da Educação Física da UEL veio em contraposição à formação de professores de Educação Física, com o perfil de especialista, que vinha sendo desenvolvida numa fase em que os saberes estavam mais voltados ao mundo da saúde, da técnica e da tecnologia, com o intuito de atingir o mundo extra-escolar, tais como a academia de ginástica, o treinamento desportivo, a fisiologia, a Cinesiologia, o desenvolvimento motor e crescimento, enfim aos chamados saberes especializados. Instalando-se e cristalizando na área uma prática pedagógica cartesiana, que impossibilitava uma leitura da Educação Física e seus saberes a partir de sua totalidade, ou seja, suas relações com o mundo (UEL, 2005).

Concordamos com Laban (1990, p.100), quando ele explica que o estudo do movimento não deve ser de interesse apenas dos professores de Educação Física, mas que deve ser interesse geral de todos os docentes, pois implica na compreensão do seu aluno em sua totalidade. Pensamos que esses saberes da Educação Física, apontados no PPP do Curso da Universidade Estadual de Londrina, deveriam estar presentes na formação de todos os profissionais da Educação.

Redimensionar as práticas pedagógicas a partir de uma educação pautada em valores que promovam a compreensão e a autonomia; uma educação preocupada com a vida, com o próprio corpo e com o

corpo do outro, configurando possibilidades de novas formas de ser, de viver, de movimentar-se (RODRIGUES, 2009, p.1).

Rengel (2004, p. 58) expõe que “o conhecimento passa pelo corpo, é preciso sempre reforçar que a expressão e a consciência do corpo [...] no ensino tem, entre outras funções, o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor”.

“A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade” (PORTO, 1995, p.89). Nós somos corpo, dessa forma, quando o professor percebe que não *tem* um corpo, mas sim que ele *é* o seu corpo, terá condições de desenvolver essa percepção em relação ao corpo do outro (no caso o seu aluno e dos outros professores), observando como o outro se expressa e se movimenta. “Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois sem o outro é inconcebível” (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p.74-75). Por meio da sensibilidade e percepção, o professor é capaz de “detectar e interpretar as mensagens que chegam até ele via corpo” (PORTO, 1995, p.89).

Mais importante é entender-se como um ser atuante na sociedade, que é com o corpo, de acordo com sua maneira de pensar, sentir e agir, que ele é um sujeito capaz de intervir na realidade, visando a transformação. Como aponta FREIRE (1996, p. 63-64):

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

O professor, ao tomar consciência de que ele e o outro, e de que ele com o outro têm papéis importantes na sociedade, compromete-se enquanto educador, com o dever de pensar na transformação do outro (seu aluno), como a de si mesmo.

A partir do momento em que o processo ensino-aprendizagem for caracterizado pela participação efetiva do aluno e do professor, em que haja trocas de experiências, este relacionamento trará muitas contribuições para o desenvolvimento da criança como um ser-no-

mundo, e o professor estará desempenhando o seu papel de educador e não de ditador de ordens e regras (PORTO, 1995, p. 93).

A compreensão de corpo como totalidade, por parte do professor, pode possibilitar um melhor entendimento em relação ao seu aluno, e porque não dizer de entendimento próprio, como um ser complexo, integrado, pensante (criador de seus próprios pensamentos), inserido em um contexto sociocultural, interagindo com o meio e conseqüentemente com o outro, se constituindo nessas relações.

Em seguida, abordaremos a questão do corpo e do movimento na educação infantil, objeto principal de nosso estudo.

2.3 O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, embora nos moldes da escola atual não seja ainda, em muitas instituições, um espaço escolarizado, por conta do predomínio do cuidar sobre o educar, pela formação de grande parte das profissionais atuantes apresentar lacunas e por vigorar, principalmente por parte das famílias das crianças, uma dúvida concepção a respeito dos reais objetivos dessa fase educacional: alguns pais veem a educação infantil como um espaço para deixar as crianças enquanto trabalham, outros cobram uma aprendizagem tradicional, muitas vezes questionando: mas o meu filho vem pra escola somente para brincar, desenhar e pintar? Não aprende nada?

Quanto às questões do corpo e do movimento, digamos que nessa etapa educacional, diferentemente do que acontece nas outras etapas da educação básica, por meio dos aspectos lúdicos, a criança aprende a conhecer a si própria, os outros, o mundo ao seu redor e é com o corpo que expressa sua relação com o meio. Esta é a maneira pela qual a criança aprende e se relaciona com o mundo, e vai se apropriando e ressignificando a cultura na qual está inserida.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96), a educação infantil tem como preocupação o desenvolvimento integral da criança, associando o cuidado à formação educativa e preparatória para as séries iniciais do ensino fundamental.

Para que as finalidades da pré-escola não se diluam, é importante que a preocupação em preparar a criança para o 1º grau não seja a única, principalmente com relação ao conteúdo programático das disciplinas de português e matemática. Se a criança for tratada de acordo com o seu desenvolvimento biopsicossocial, se for encarada com seriedade como um ser-no-mundo que pensa e atua, vivendo intensamente este momento de sua infância, a preparação para a próxima fase estará acontecendo, automaticamente, de forma saudável, verdadeira e fluida (MOREIRA, 1995, p. 99).

Na Educação Infantil, os conteúdos relacionados ao corpo e ao movimento:

- estimulam a percepção e consciência corporal da criança: autoconhecimento quanto ao seu corpo, suas possibilidades de movimento e compreensão do gesto;

- desenvolvem noções de espaço, a individualidade e coletividade no movimento, a socialização;

- percepção do ritmo próprio (interno e pessoal) e/ou do outro (externo e coletivo);

- e claro que, nessa perspectiva de corpo como totalidade, o movimento não pode parecer relacionar-se apenas ao desenvolvimento do corpo (físico), pois quando as crianças correm, dançam, escorregam, pulam não estão apenas desenvolvendo suas capacidades físicas. A capacidade de pensar, de criar, de enfrentar situações e resolver problemas, está intrínseca nessas atividades.

Para explorar todo o conteúdo de corpo e movimento é necessário que a professora esteja preparada para isso e tenha algum conhecimento e vivência nessa área, para que possa compreender os corpos e os movimentos das crianças e para que entenda que o movimento é uma forma pela qual o homem se relaciona com o mundo.

A atividade física na pré-escola não cultiva a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, seja individualmente seja em grupo, pois os atos pedagógicos são voltados à busca do silêncio e da imobilidade, os quais traduzem crianças disciplinadas. O corpo, neste sistema escolar, é encarado como duas partes distintas e separadas, em que somente a *cabeça* deve atuar (MOREIRA, 1995, p. 91).

O processo formativo das profissionais que atuam com as crianças pequenas deve contemplar a aprendizagem e o conhecimento das reações e sensações ao toque, à música, à dança, à investigação e experimentação do movimento, ao conhecimento de si. Ao pensar em corpo e movimento, em corporeidade na educação infantil, pensamos nas interações entre as profissionais e as crianças, estabelecidas em seu cotidiano. É preciso que a profissional da docência na educação infantil conheça as possibilidades de seus gestos, movimentos e expressões, e se envolva nas atividades com as crianças. Não basta somente observar, é preciso fazer junto, explorar o espaço, em busca da ampliação de seu repertório de movimentos, de modo que percebam – a professora e as crianças - sua capacidade de superação por meio da reelaboração dos movimentos. Os propósitos educativos não podem se perder no dia a dia envolvendo apenas a diversão e o cuidado de crianças.

Durante a aula, a professora se expressa por meio da fala e também com o corpo, pelo seu gesto, pelo seu movimento perante os alunos. Em sala de aula, não basta que a professora domine conteúdos se não souber como transformá-los em informação para expressá-los.

[...] o movimento é o meio de expressão fundamental das crianças na Educação Infantil, logo, temos, todos os educadores, a obrigatoriedade de compreender esse movimento muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre, cresce e sua é o mesmo que sente, conhece e se expressa (MATTOS; NEIRA, 2003, p. 20).

Como professores, é preciso “ser capazes de fazer, estimular, conhecer” os corpos de seus alunos, para que estes tenham a oportunidade de compreender o corpo como meio de comunicação e relacionamento com o mundo (RENGEL, 2004, 2006).

As vivências que são oferecidas às crianças continuam muito restritas no que diz respeito às relações com o mundo. A criança é impedida de dar opiniões e de escolher o que realmente quer fazer. A obrigatoriedade é constante quase todo o tempo durante as atividades, e assim o eu-corpo da criança não é capaz de se fazer presente no mundo da pré-escola (MOREIRA, 1995, p. 98).

A criança descobre o mundo a cada dia, portanto a educação infantil é um lugar de descobertas, é o embrião para os demais espaços de convivência

social, no qual a criança terá contato com outras crianças e adultos advindos de outros contextos sociais e culturais. Essa diversidade é enriquecedora para a formação da criança. Além disso, a professora deve estar atenta ao corpo e ao movimento da criança, pois ela demonstra em sua expressão corporal seus sentimentos, portanto cada criança tem suas maneiras de se relacionar e interagir com o outro, seu modo de pensar, sua forma de aprender.

O processo de aprendizagem é 'individual' no aluno, o que quer dizer que cada criança aprende do seu jeito e aprende algo diferente. Recordemos as condições para a construção do conhecimento: cada criança tem um nível maturacional diferente, tem uma bagagem de experiências diferente, tem uma forma de interagir com o meio que lhe é própria, possui maneiras distintas de desequilibrar-se conseqüentemente o estímulo que possibilita a construção do conhecimento é absolutamente individual, logo, tenho trinta e cinco crianças na classe, terei trinta e cinco processos individuais de construção do conhecimento (MATTOS; NEIRA, 2003, p. 50).

A professora é então mediadora, que ajuda as crianças em suas construções, “um especialista em interagir com o aluno e sua preocupação deve ser o como fazer para possibilitar uma aprendizagem mais eficiente e menos trabalhosa para a criança” (MATTOS; NEIRA, 2003, p. 51).

Ao realizar a análise e discussões a respeito das observações e entrevistas realizadas com as professoras da educação infantil, voltaremos a discutir a respeito da corporeidade na educação infantil.

CAPITULO III

3 O PROFESSOR E SUA AÇÃO DOCENTE

A educação escolarizada em nosso país abrange: o caráter e a imposição política das leis educacionais que regem nosso sistema; a escola – composta pela direção e todos seus funcionários, com seus diversos pontos de vista; as posturas dos diversos autores dos livros didáticos utilizados; e o próprio contexto da comunidade, da família, do aluno, principalmente, do professor. Mas, independente de tudo isso, e ao mesmo tempo, totalmente relacionado a eles, a atuação pedagógica e postura do professor é de suma importância e é essa atuação que determina o percurso da educação escolarizada. Para tanto, é preciso que o professor esteja preparado para exercer sua profissão em todos os aspectos. Reconhecer seu papel social comprometido com sua prática, buscar apresentar atitudes autônomas para gerir suas atividades e seu conhecimento. Ao professor deve estar explícito que a ação didático-pedagógica será permeada a partir da sua concepção de mundo, de escola, do papel do estudante e, principalmente, de que tipo de homem sua área de saber, e sua intervenção podem contribuir para formar para a vida em sociedade.

Segundo Sacristán e Gómez (2000, p. 9), “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas”. Ao pensar dessa forma, pode-se assegurar que ser professor é questionar, é refletir, é estar disposto a mudar se preciso for. É ter visão da diversidade humana, é se perceber e perceber os outros sob a ótica de humanidade, sob o entendimento de sujeito histórico, com atuação vigente nesse mundo. Em busca de ações transformadoras e não meramente reprodutivas - reprodução do saber de forma acrítica, muitas vezes inspirada em modelos anteriores – ou movida por atos mecânicos. Sem querer dizer com isso que a educação seja a única fonte e forma de transformação do mundo, mas que ela tem compromissos políticos e pode ser uma força aliada a tantas outras.

Neste capítulo pretendemos discutir a ação docente que, sob a perspectiva desse estudo, compreende a ação pedagógica, a ação educativa, o planejamento das aulas, a prática do professor e a sua relação com o aluno, sua subjetividade e atitude reflexiva e, principalmente, a sua postura político-pedagógica.

3.1 DIDÁTICA E PEDAGOGIA DO PROFESSOR

Diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar diferentes arranjos de situações ensino-aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não – um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc (MIZUKAMI, 1986, p. 3-4).

A postura e a didática do professor são orientadas pelos aspectos pedagógicos, e pela abordagem de ensino escolhida por ele como opção de ensino, que envolve sua concepção de homem, sociedade e educação e, sobre que tipo de homem se pretende contribuir na formação.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 26).

A Didática, sendo a arte de ensinar, tem como foco o ensino, ela trata da atuação do professor em seu planejamento e em sala de aula, dos procedimentos por ele utilizados e da postura política por ele assumida. Por isso, ela vai para além dos procedimentos técnicos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

Embora ensinar e aprender estejam interligados e relacionados o tempo todo no processo de ensino e aprendizagem, são elementos distintos.

É que o processo de aprender, [...] pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica' (FREIRE, 1996, p. 26).

Aprender é um processo de desenvolvimento, de melhora pessoal, e sempre implica em mudanças, seja por substituição de comportamentos e conhecimentos por outros, ou de reorganização e elaboração de uma nova estrutura para o conhecimento (ENRICONE, 2007).

No que diz respeito à docência, a maneira de pensar do professor está explícita em seu modo de agir. Rays (1989) expõe que o ato pedagógico é um ato político, pois reflete a visão que o educador possui sobre o mundo educacional. “O planejamento do processo de ensino e aprendizagem é, [...] um ato processual e dialético – onde o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais e que espera do educador coerência entre o seu pensar e o seu agir” (RAYS, 1989, p. 30).

O mundo social e político influenciam diretamente na pedagogia do professor, e esta, por sua vez, é refletida em sua postura, inclusive no planejamento de suas aulas. Cada uma das Pedagogias não críticas (Tradicional, Escola Nova – progressivista e não-diretiva - Tecnicista) e as Críticas (Libertária, Libertadora, Crítico social dos conteúdos) - tem por objetivo formar um tipo determinado de homem, e em cada uma delas estão presentes os interesses da política vigente daquele tempo e espaço no qual os sujeitos se encontram.

Libâneo (1990) considera o primeiro grupo como pedagogias “liberais” e o segundo grupo como pedagogias “progressistas”.

Segundo Libâneo (1990), a tendência liberal é assim chamada porque defende os interesses de uma sociedade capitalista, organizada na propriedade privada dos meios de produção.

A Pedagogia Tradicional enfatiza o aprender e tem como característica a transmissão de conhecimentos, para tanto, a autoridade em sala de aula é do professor, estabelecendo uma relação vertical entre professor e aluno, e o interesse está voltado para o resultado final, medido nas provas por meio de notas.

O aluno é um receptor passivo que tem contato com valores tidos como inquestionáveis; a metodologia utilizada, normalmente, são aulas expositivas, e a aprendizagem se dá por meio da repetição e memorização de conceitos essenciais, cópia e reprodução dos conteúdos que não têm relação com a realidade e o cotidiano do aluno. No Brasil, teve início com a chegada dos jesuítas, foi o único modelo de educação até 1932.

A Escola Nova enfatiza o aprender a aprender e tem a figura do professor como um auxiliar e facilitador da aprendizagem; prioriza o sujeito (aluno) na aprendizagem, que aprende por meio da experimentação; a ênfase está no processo; geralmente, a metodologia é composta por jogos e trabalhos em grupos, sendo as atividades centradas no aluno. Surgiu no Brasil, em 1932, como rebatimento às ideias da pedagogia Tradicional. Vigorou com grande intensidade até o golpe militar de 1964.

Na Pedagogia Tecnicista, predomina o aprender a fazer e é centrada na educação como produto, o ensino técnico; os conteúdos são abstratos e instrumentais, centralizados na organização racional do processo de ensino; ênfase nas tecnologias de ensino e recursos áudio-visuais. Sua origem no Brasil se deu no período da ditadura militar, sob os moldes americanos. As principais premissas dessa pedagogia são: racionalidade, eficiência e produtividade.

Nas pedagogias críticas ou também chamadas de tendências progressistas por Libâneo, o professor é quem conduz o processo ensino-aprendizagem, levanta questionamentos para que o conteúdo tenha relação com a realidade sociocultural em que estão inseridos. Os conteúdos com enfoque histórico-crítico buscam ser interessantes e significativos para os alunos. Elas têm a prática social como ponto de partida e de chegada da ação educativa. São chamadas de progressistas porque tendem a realizar uma análise crítica das realidades sociais, sendo instrumento de luta dos professores.

A tendência libertadora teve início com Paulo Freire nos anos 60, apresenta vínculo à luta de classes, em busca de uma transformação social. Os conteúdos são temas geradores ou grupos temáticos, retirados da prática cotidiana dos educandos e o saber mais importante para o oprimido é descobrir sua situação de exploração política e econômica.

A tendência libertária começou a se firmar nos anos 80, a ênfase está na aprendizagem informal, valorizando o que é vivido pelo educando e

incorporado em situações novas; tem como método de ensino a autogestão, dependente das necessidades do próprio grupo; o professor é um orientador e os alunos são livres para aprender uma matéria que é apresentada e não exigida.

Na tendência Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica, os conteúdos são culturais universais, incorporados pela humanidade, mas reavaliados frente às realidades sociais, tornando indissociável o significado humano e social. O professor é um mediador entre o saber e o aluno.

Essa tendência, baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos, difundiu-se no Brasil, a partir da década de 80, busca a emancipação intelectual do educando de modo que este tenha condições de compreender os conteúdos científicos, atribuindo-lhe significados e estabelecendo relações com seu cotidiano, analisando-os criticamente. A escola tem como função social o papel de transformação, a partir de condições existentes.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora (LIBÂNEO, 1990, p. 34).

Como podemos depreender da citação acima, a construção do conhecimento parte de um diagnóstico sobre o que os alunos já conhecem sobre o conteúdo a ser desenvolvido e, a partir daí, são estabelecidas relações de troca entre professor e aluno para progredir nessa construção do saber. O professor que tem mais experiência e, conseqüentemente, mais conhecimento torna-se um mediador no processo de aprendizagem do aluno.

Aqueles que se ocupam da pedagogia dos conteúdos em sua prática docente, priorizam uma maior participação do aluno processo de construção do saber e, por conseqüência, torna o ensino mais democrático.

Muitas vezes, o professor age inconscientemente – o que nem por isso deixa de ser um ato político-pedagógico - sem o discernimento e a clareza quanto ao que cada uma das Pedagogias tem como objetivo, assim como, também

sem clareza e visão ampla para entender nas entrelinhas os objetivos e interesses da política vigente.

Descrevemos anteriormente as principais características das pedagogias não-críticas e críticas. Baseando-se em Mizukami (1986), pretendemos discorrer sobre as diversas abordagens de ensino que são decorrentes das pedagogias ou tendências educacionais já mencionadas.

A abordagem tradicional é decorrente da Pedagogia Tradicional, sua concepção de homem é a de um homem pronto que tem contato com o mundo que lhe é exterior por meio das informações que dele absorve e armazena. A educação é produto, as ideias são transmitidas em sala de aula de forma lógica, selecionada e organizada.

Na abordagem comportamentalista, decorrente da Pedagogia Liberal Tecnicista, o homem é resultado das forças existentes no meio, ele não é livre, em outras palavras, “o mundo já é construído, e o homem é produto do meio”, o comportamento se modifica de acordo com as alterações do meio (p.22). É uma abordagem de orientação empirista, portanto o conhecimento é resultado da experiência e a educação está ligada à transmissão cultural (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem humanista é decorrente da Pedagogia Escola Nova, mais precisamente, da tendência pedagógica liberal renovadora não diretiva. Sob essa perspectiva, o homem está em constante descoberta de si, ele cria a si próprio, reconstruindo em si seu mundo exterior. Assim, a educação tem um significado amplo, centrada na pessoa.

Na abordagem cognitivista, que também é decorrente da Escola Nova, mas da tendência liberal renovadora progressivista, homem e mundo são analisados conjuntamente por se tratar de uma perspectiva interacionista. O conhecimento é construído continuamente, a educação é um processo de socialização, de intercâmbio entre as pessoas, e nessas trocas é que o sujeito constrói seu conhecimento e sua autonomia.

A abordagem sociocultural é decorrente da Tendência crítico-social dos conteúdos. Nesta abordagem, o homem é sujeito histórico situado no tempo e no espaço, trata-se de uma abordagem interacionista e o sujeito é construtor do seu próprio conhecimento de acordo com a interação que estabelece com o meio. É nesse contexto de relações que o homem cria e recria sua cultura. Por meio da reflexão, ele se torna sujeito e toma consciência do seu lugar no mundo e do seu

comprometimento social em busca de transformação. Esse processo de tomada de consciência é progressivo e inacabado, há sempre uma possibilidade de transcendência, de superação à medida que se des-vela a realidade.

A relação entre educador e educando é de horizontalidade, ela se dá pelo diálogo, pelo intercâmbio de ideias, no qual os dois são sujeitos da aprendizagem.

A ação educativa tem como objetivo criar condições para que o sujeito desenvolva a atitude reflexiva e para que transite do nível de consciência ingênua para a consciência crítica.

3.2 AÇÃO DOCENTE E AÇÃO PEDAGÓGICA

Como fazer a distinção entre ação docente e ação pedagógica? Quem propõe essa distinção é Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Embora pedagógico e docente sejam termos inter-relacionados, conceitualmente são distintos. Ainda, segundo os autores acima citados,

[...] a pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência (p. 252).

A ação docente fundamenta-se nos conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, além da experiência e vivência do professor. É construída com base nas referências de cada sujeito, em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. E, por outro lado, englobam ainda a formação técnica, política e humana do indivíduo (CARVALHO, 2006). Os saberes docentes são heterogêneos, subjetivos e, ao longo da carreira profissional, vão sendo reconstruídos e ressignificados. São compostos por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo, e se concretizam na relação com os outros.

Em resumo, a ação docente compreende habilidades fundamentais que implicam:

- Mediar e problematizar o conhecimento: criar atividades e situações problemas que estejam de acordo com as possibilidades e capacidades de seus alunos, de modo que tenham, ao mesmo tempo, condições de elaborar suas respostas e enxergá-las como um desafio;

- A subjetividade (diferentes leituras de mundo, opiniões, os valores, crenças, afetos e sentimentos) dos professores e dos alunos no processo de produção do saber docente e discente, e a complexidade nas situações de ensinar, ampliando possibilidades de práticas interdisciplinares e multiculturais;

- Compreender o ensino como um fenômeno complexo e o espaço escolar como uma totalidade, no qual teoria e prática não são elementos distintos no processo de ensino;

- Em metodologias pautadas pelos pressupostos da construção do conhecimento, pelo processo de valorização da relação professor e aluno, conteúdo de estudo, objetivos do ensino e finalidades da educação;

- Valorizar a sala de aula como local de diálogo e socialização do saber e de experiências entre professor e aluno;

- Em tolerância, diversidade cultural, ensinar a perguntar, ter equilíbrio entre o intelectual e o emotivo; ter consciência de inacabamento; ter uma prática sistematizada.

“Ensinar pressupõe um conjunto de operações complexas que transformam o projeto pedagógico curricular da escola em prática real” (PALMA; PALMA, 2007, p. 4), ser professor “de verdade” visando ensino de qualidade está além de ter domínio do conteúdo que se pretende ensinar, sem querer dizer que isso não seja fundamental, pois ninguém ensina o que não sabe. O professor não sabe e não tem obrigação de saber tudo, para isso a importância de se manter a postura de professor estudioso, pesquisador, em busca constante de conhecimento para enriquecer sua prática, tendo a pesquisa como recurso de vitalização da prática pedagógica, como princípio científico e educativo.

A ação pedagógica compreende a intencionalidade, envolve o interesse na situação de ensino, tem como propósito o ensino e a aprendizagem, em que um dos lados tem como objetivo o ensinar e o outro lado o aprender. Não importa se o ensino e/ou a aprendizagem se estabelece como relação de troca ou

não, de modo que o sujeito que ora ensina, ora aprende, mas significa dizer que há uma intencionalidade presente no ato de ensinar e aprender constituindo esse processo.

A ação pedagógica é uma forma sistematizada de pensar a educação, enquanto a ação educativa pode ser espontânea, em outras palavras, nesta, a aprendizagem ocorre sem que haja intencionalidade explícita. Essas práticas educativas podem ocorrer em diversos lugares, no contato com a família, no trabalho, na rua, com os meios de comunicação, nas escolas, entre outros.

3.2.1 O ATO DE PLANEJAR

Planejar o ensino revela sempre uma intenção (consciente ou inconsciente) da prática educativa que se quer desenvolver para um grupo de homens – educandos ou educandas matriculados em uma disciplina – situados em um determinado momento histórico, no tempo e no espaço (RAYS, 1989, p. 21).

É pelo planejamento que se estabelece a intencionalidade sobre o que se deseja realizar. No caso do ensino, é pelo planejamento que são definidos os conteúdos e as relações que se pode estabelecer entre eles, os objetivos e a forma pela qual pretende-se atingi-los, os recursos e estratégias que serão utilizados e a determinação do tempo para a realização das atividades.

O professor planeja para organizar suas ações pedagógicas e dar direção ao seu trabalho, para que possa orientar a aprendizagem de seus alunos e facilitar mudanças que se façam necessárias. É um momento importante para que o professor reflita sobre as ações que pretende desenvolver, além de dar segurança ao professor e ao aluno, pois apesar de ser flexível, ele evita a improvisação dispersiva e sem ordem durante as aulas.

Há vários tipos de planejamento:

1) O Plano Nacional de Educação é um planejamento em nível macro, e são vários os tipos de orientações para a educação básica, ensino superior e modalidades de ensino profissional, como:

- Diretrizes Curriculares Nacionais;
- Diretrizes Curriculares Estaduais (entre o nível macro e médio);

- Parâmetros Curriculares Nacionais.

2) O Projeto Político pedagógico/proposta pedagógica é um planejamento em nível médio e institucional;

3) Os Planos de Ensino são planejamentos em níveis micro, que diz respeito às ações entre professor e aluno, são, por exemplo: os planos de curso (anuais/semestrais/por módulo ou disciplina), planos de unidade e os planos de aula.

A organização do trabalho docente compreende elementos mais próximos e concretos, do ponto de vista técnico, durante o planejamento, como: objetivos, metodologias, cronogramas, recursos didáticos, conteúdos, avaliação, bibliografia; e elementos mais distantes, como: flexibilidade do plano, intencionalidade, atualização e adequação de acordo com a turma, o ato de refletir, mediação de conhecimentos, registros, articulação dos conteúdos, pesquisa, decisão, seleção, preparação e sistematização.

O domínio de habilidades docentes, que diz respeito ao uso da técnica, caracteriza a dimensão do fazer, embora as dimensões - ser, contextual, saber e fazer - não possam ser vistas isoladamente, pois todas estão integradas na ação docente. O fazer compreende todas as ações do professor na prática, a sua técnica de ensinar: sua didática, que não se trata de simples procedimentos a serem seguidos, mas a didática com base em atos planejados, refletidos e coerentes. É a ação do professor com intencionalidade e objetivos que irão nortear seu processo de ensino, com o intuito de atingir, principalmente, o aprendizado do seu aluno, que, por sua vez, é “medido” pelas avaliações realizadas pelo professor. Estas só terão significado se forem coerentes com a proposta do professor.

Uma prática de qualidade necessita de sistematização e planejamento, para que as ações não se tornem mecânicas e alienadas, e se tenha oportunidade de refletir sobre as mesmas antes de sua execução. Uma condição para tornar a prática pedagógica mais significativa é a ênfase no caráter participativo, que é possível ao considerar os interesses e expectativas dos alunos, além da variação nos procedimentos utilizados em sala de aula e o estímulo à crítica e participação do aluno. Podemos acrescentar, ainda, a avaliação diagnóstica e de acompanhamento, evitando-se referência a componentes aversivos e coercitivos, o que, por sua vez, não exclui provas e trabalhos de verificação de aprendizagem, podendo ser incluída a autoavaliação como exercício de reflexão para o aluno sobre a sua aprendizagem.

O planejamento de ensino é um processo de reflexão, coleta de informações e tomada de decisões, que exige organização e sistematização, pretendendo garantir eficácia na ação docente. Geralmente, tem início antes do plano começar a ser elaborado e, mesmo depois de “pronto”, há uma continuidade, durante sua execução, por conta da flexibilidade e possibilidade de alterá-lo no decorrer do processo e depois dela.

Segundo Leal (2005, p. 1), “o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”.

Rays (1989) apresenta momentos que devem ser considerados para o planejamento de ensino, que estão sintetizadas a seguir:

- Analisar a escola e suas relações com a realidade social, considerando o bairro da comunidade onde a escola está inserida; a entidade que mantém a escola; a sua administração, se participativa ou não participativa; suas condições físicas; os serviços por ela oferecidos; os recursos materiais, ambientais e humanos que se tem disponível.

- Considerar a dimensão contextual (características sócio-político-econômicas) e o retrato sociocultural dos educandos (suas histórias e suas inquietações): averiguar o nível social dos educandos por meio do diálogo crítico envolvendo o educador, os educandos, pais e pessoas da comunidade onde a escola está inserida. A percepção da realidade crítica da realidade socioeducativa é ponto de partida para o planejamento das aulas.

- Ponderar as características de aprendizagem do grupo: o educador precisa conhecer seus educandos para determinar qual a atividade mais adequada tanto para eles quanto para sua área de conhecimento, quais são seus conhecimentos prévios e sua capacidade de aprender. E, por meio das características de aprendizagem do grupo e as especificidades do conteúdo, estabelecer relações com o mundo social. Os procedimentos didáticos devem atender tanto às especificidades da matéria de ensino quanto as características do grupo de alunos.

- Objetivos e conteúdos devem ser definidos num mesmo momento e repensados durante todo o desenvolvimento do curso. Devem estar vinculados ao momento histórico-cultural, evidenciando as contradições do sistema social vigente,

em busca de sua transformação e de uma aprendizagem que atenda às necessidades da comunidade social.

- Considerar a maneira de colocar em ação os conteúdos programáticos, esta é uma tarefa que pode ser decidida com a participação dos alunos. As atividades de aprendizagem devem visar a produção do conhecimento e não a mera reprodução do mesmo. Se o planejamento for realizado de forma não participativa, os seus objetivos de ensino devem ser comunicados aos alunos de forma clara e objetiva, e ter como preocupação maior a formação do cidadão pleno, crítico e criativo, autônomo e competente.

- Avaliação da aprendizagem deve ser utilizada não como instrumento de fiscalização, nem classificatória, mas com um caráter dialógico com o envolvimento de alunos e professores, no sentido de superação de dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, por meio da problematização da própria ação. Deve estar presente durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, de acordo Libâneo (1994, p. 128):

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, atitudes, convicções.

Dessa forma, podemos afirmar que além do conjunto de conhecimentos específicos da matéria de ensino, dos conhecimentos técnico-científicos, também devem estar inseridos no cotidiano de sala de aula: conteúdos de socialização, valores, solidariedade, ética, cidadania, enfim, que tenham como intuito desenvolver no aluno qualidades humanas.

A literatura aponta que é fundamental a participação do professor na seleção e organização dos conteúdos, e que esses venham ao encontro do interesse dos alunos. Para a seleção de conteúdos, por parte do professor, Martins (1988, p. 70) expõe alguns critérios que devem ser levados em consideração: “validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal e utilidade do conteúdo”, para que esses sejam significativos para o aluno. Quanto à

organização, os conteúdos devem seguir uma sequência lógica e coerente com os objetivos do professor e da disciplina; articulação entre os conteúdos e integração entre as disciplinas. Mas, a ação docente não apresenta essa participação ativa e, às vezes, veem essa imposição dos livros didáticos e dos conteúdos pré-estabelecidos pela escola, como inflexíveis e imutáveis.

É o professor quem está no dia a dia em contato com seus alunos e, ciente da realidade à qual eles estão inseridos e, por consequência, das suas necessidades de aprendizagem, no entanto se vê obrigado a seguir o programa imposto pela escola. Vemos a participação ativa dos professores na seleção e organização dos conteúdos como importante, porque desse modo ele pode estabelecer pontes de ligação entre a proposta oficial e a realidade, o contexto sociocultural e o momento histórico, para enriquecer, aprofundar e problematizar esse conhecimento.

A prática educativa tem como ponto de partida a prática social, os objetivos educacionais estão atrelados tanto aos valores estabelecidos pela legislação quanto aos conteúdos das ciências – estes são expressos pela escola e concretizados pelo professor em sua prática. Isso significa que o professor necessita conhecer os propósitos estabelecidos pelo sistema escolar oficial, para que tenha um posicionamento crítico perante eles e possa dessa forma orientar sua conduta em sala de aula. Para que não se torne apenas um reprodutor das propostas que são estabelecidas verticalmente pelo sistema, mas que ele tenha condições de avaliá-las, questionando-as até que ponto são válidas e pertinentes ao contexto social de seus alunos.

Durante a prática docente, o professor, necessariamente, também terá que avaliar seu aluno. A avaliação, de acordo com Marcondes (2007, p. 7), “não pode ser um instrumento de poder, punição e controle, mas um elemento integrador da aprendizagem e do ensino”. Ela deve estar contextualizada com o momento histórico em que se vivencia, ser um ato dinâmico, uma apreciação que implica uma tomada de decisão e compreensão da função do erro no contexto educacional, que deve ter o sentido de identificar as dificuldades dos alunos, para que possam ser superadas.

3.3 DIMENSÕES DO SABER DOCENTE

Faz parte do perfil de um bom professor agregar aspectos referentes às dimensões de qualidade de ensino, para

[...] educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo, a dimensão pessoal, a grupal e a social. A maior tarefa dos educadores consiste em serem eles mesmos, plenamente e ajudar para que os outros também o sejam (LOPES, 1999, p. 122).

Por mais que se tente relacionar as dimensões e que se saiba que todas estão interligadas, ao escrever sobre elas tem-se como obrigatoriedade dividir e separá-las. Nesse texto, não se tem de modo algum a pretensão de classificá-las ou ordená-las, mas compreendê-las em sua simultaneidade. Saviani (1991) relaciona cinco dimensões a respeito dos saberes docentes:

- Saber atitudinal: que corresponde à postura do professor, aos domínios dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo;
- Saber crítico-contextual: trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa;
- Saberes específicos: correspondentes ao conhecimento das disciplinas em que se recortam os conhecimentos socialmente produzidos, e integram os currículos escolares;
- Saber pedagógico: os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo; e ainda, os conhecimentos relacionados a teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Saber didático-curricular: sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É o saber-fazer.

São de certa forma correspondentes às quatro dimensões estabelecidas por Grillo (1993): dimensão pessoal – **ser**; dimensão conhecimento – **saber**; dimensão teórica – **fazer**; dimensão contextual – **intervir**;

As quatro dimensões - ser, saber, fazer, intervir - estão relacionadas intrinsecamente num sentido de totalidade.

Categoria pessoal – ser: são os aspectos do professor enquanto pessoa e profissional e sua interação com os alunos; envolvem os aspectos de relações humanas ao desenvolver a docência. Compreende o comprometimento do professor consigo, com seu o aluno, com a sociedade e com a capacidade de transformação, a maneira que ele se vê, e como ele vê o outro; os aspectos éticos e afetivos; o respeito mútuo, segurança, coerência, entusiasmo e a valorização da relação interpessoal positiva. A dimensão do ser implica a soma de todas as outras porque: EU SOU, eu estou no mundo com os outros. Infelizmente, essa talvez seja a dimensão menos trabalhada nos cursos de formação.

‘Aprender a ser’ e ‘aprender a conviver’ são dois dos quatro pilares da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura - e tratam do desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, inclusive no que diz respeito ao crescimento como pessoa e nos relacionamentos interpessoais.

Categoria conhecimento – o saber: domínio particular do saber que o qualifica profissionalmente para realizar o ensino. Envolve a formação e atualização permanente, para que o professor não fique desatualizado e não perca a capacidade de diálogo tanto com seus pares quanto com seus alunos; a interdisciplinaridade e articulação dos conteúdos evitando sua fragmentação.

Categoria teórica – fazer: são os conhecimentos técnicos científicos, o domínio de conteúdos e saber técnico.

Categoria contextual - intervir: a importância de se considerar o contexto local sem desconsiderar o contexto universal, incluso o contexto sócio-político-econômico que envolve o comprometimento político do professor e sua visão de mundo com influência direta no caráter formativo do seu aluno.

De acordo com pesquisas realizadas por Grillo (1993), em depoimentos de professores atuantes, percebem-se lacunas no seu processo de formação inicial, quanto à discussão e aprofundamento dessas dimensões, talvez por própria imaturidade dos futuros docentes no processo de formação inicial, ou ainda, pela falta de compreensão de que teoria e prática é uma coisa só, portanto não podem ser vistas desvinculadas uma da outra nos cursos de licenciatura. O aluno fica sem a base prática da realidade de sala de aula, fundada apenas na teoria e esta se torna vaga. O que geralmente se percebe nos processos formativos é a

ênfase em apenas uma ou duas dimensões, supervalorizando uma em detrimento da outra e, no caso, como opinião pessoal, as dimensões: contextual e do ser, aparecem em desvantagem.

3.4 O PROFESSOR E A PRÁTICA REFLEXIVA

Repensar nosso modelo e concepção de educação, nos dias de hoje, implica, muitas vezes, na mudança de atitude do professor perante seus conteúdos, seu planejamento, sua atuação em sala de aula e a definição de sua postura. Envolve a sua prática reflexiva na (durante a prática) e sobre a ação (reconstituindo mentalmente sua ação questionando-a e avaliando-a), compreendendo-se como sujeito fundamental na construção do próprio conhecimento e de seus alunos. Porém, não adianta somente refletir, o importante é que a reflexão seja fundamentada teoricamente, no sentido de que é preciso que o professor seja um eterno estudioso e pesquisador, enriquecendo sua formação com a contribuição de outros estudiosos e pesquisadores, e estabelecendo como objetivo a transformação. Enfim, que a prática docente seja, por meio do exercício da reflexão, refinada, transformada e que ela tenha intencionalidade, estabelecendo objetivos que visem a qualidade de ensino.

Em busca de transformação da ação docente, e em reação à concepção tecnocrática atribuída ao professor, Schön (1997) propôs uma postura reflexiva do docente durante sua prática, pela qual o professor compreende as representações figurativas dos alunos, as suas relações com o cotidiano, valorizando e considerando suas significações; reformulando os problemas suscitados, desencadeando no aluno um processo de desequilíbrio e, conseqüentemente, uma postura reflexiva também.

O professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside em sua prática, assume-se como investigador da mesma e, refletindo sobre ela, busca a sua melhoria e transformação. O pensamento reflexivo é caracterizado pelo questionamento do saber e da experiência, numa perspectiva de compreendê-los e de compreender a si mesmo e a realidade na qual está inserido. Segundo Alarcão (2000, p.180), “o professor reflete sobre o conteúdo que

ensina, o contexto, a competência pedagógico-didática, os métodos que utiliza e os objetivos de ensino de sua disciplina”. A reflexão, nesse sentido, como uma forma especializada de pensar, baseia-se no pensar e questionar, em busca de soluções para os problemas individuais ou coletivos. O professor precisa considerar durante o desenvolvimento de suas atividades as suas ações e as de seus alunos, de modo que a prática reflexiva leve a ações pedagógicas significativas e qualificativas.

Muitas vezes, o professor sente o desejo e necessidade de mudança, mas esse desejo não é compartilhado com seus pares, ou a prática baseada na pedagogia tradicional está intrínseca de tal forma ao seu trabalho, que a transformação vem de forma bastante lenta.

Morin (2002, p. 35) chama atenção que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”. Alguns padrões e crenças, que muitas vezes estão enraizadas nas concepções do professor, quanto ao ensino, a escola e a educação, precisam ser rompidos para evoluir para uma nova forma de agir, em oposição ao cartesianismo. Pensamos que, inicialmente, essa transformação se dá por um processo de desconstrução e reconstrução do modo de pensar das pessoas, principalmente, dos profissionais da educação; de rever na escola o processo “ensinar e aprender”, visando a construção de conhecimento; rever as raízes, hábitos, crenças, saberes e valores culturais do indivíduo.

Por meio desse processo de mudanças, os professores podem alterar suas práticas, a fim de serem mediadores de conhecimento. Mediar o conhecimento significa estabelecer pontes entre aquele que aprende e o conhecimento, e ser capaz de se enxergar em muitos momentos como o próprio aprendiz. O professor como mediador favorece as relações de troca e construção de conhecimento, bem como a cooperação mútua e reflexão crítica; busca a reelaboração dos conteúdos para que a aprendizagem seja significativa para o aluno; revê conceitos.

Como desejar alunos críticos, se os professores não desenvolveram o pensamento crítico? Como olhar para os alunos compreendendo-os como sujeitos capazes de construir seu próprio conhecimento e produtores de cultura, se o próprio professor não se vê dessa forma? Daí a necessidade do professor pensar sobre a sua importância na construção do conhecimento próprio e de seus alunos, e buscar a sua constante renovação com a capacidade de refletir, avaliar processos e criar.

Formando a sua consciência e desenvolvendo sua capacidade crítica por meio do ato de reflexão.

Quando se é professor, é preciso saber o porquê o é, e para quê, consciente do seu papel e lugar na sociedade, com autonomia e capacidade de gerir sua atividade, aprendizagem e a construção do conhecimento. É necessário também ter consciência do seu inacabamento - termo utilizado por Freire (1996) - de que a sua formação nunca estará concluída.

O professor, na atualidade, não pode mais se prender às abordagens de formação meramente tecnicistas, racionais por natureza, em busca de uma nova racionalidade, que inclua revalorizar os processos cognitivos, voltados à dimensão humana na aprendizagem. Aceitar todos os sujeitos como seres que pensam, portanto, com direito à construção de saberes; Valorização da experiência como fonte de aprendizagem; Participação ativa e crítica na instituição da qual faz parte (ALARCÃO, 2000). “[...] Atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida” (ALARCÃO, 2001, p.11).

[...] Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência* e *sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros ‘amantes da sabedoria’, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constróem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2000, p. 9).

Com as palavras de Gadotti, podemos depreender que o papel do professor não é apenas ensinar o conteúdo, mas desafiar os alunos por meio de atividades e situações problemas que estejam de acordo com as possibilidades de cada um, cuidando para que estas não se tornem barreiras intransponíveis. Os conteúdos ensinados em sala de aula devem estar relacionados com a realidade do aluno, aproveitando a experiência que cada um traz consigo, para que tenham significado para este. O professor deve intervir nessa realidade, sem ser alheio à

formação moral do aluno, com respeito à sua autonomia e dignidade, demonstrando sua postura política, como cidadão atuante que faz escolhas, compara, decide.

O trabalho docente consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimento mental dos alunos. O professor precisa conhecer o indivíduo cognoscente com o qual trabalha, ou seja, em que nível real e potencial de desenvolvimento o aluno se encontra, pois assim pode diversificar as atividades estimuladoras da criatividade do mesmo. Como aponta Freire (1979), aprendizes e professores não devem se sentir “estrangeiros” no ambiente escolar. A educação deve pautar-se numa relação de diálogo entre professores e alunos “sujeitos cognoscentes que, unidos pelo objeto a conhecer, sobre este se debruçam e, descobrindo-o, descobrem-se a si mesmos como sujeitos que se constituem nesse processo”. O professor, como mediador do conhecimento, assinalando e discutindo tudo aquilo que os alunos, na fase atual, ainda não percebem sozinhos.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54).

É necessário que o professor perceba o outro (seus alunos) como o outro, respeitando as diferenças existentes em sua sala de aula e entendendo os sujeitos, e a si mesmo, como seres históricos e inacabados. Como aponta Mattos e Neira (2003, p. 50):

O processo de aprendizagem é ‘individual’ no aluno, o que quer dizer que cada criança aprende do seu jeito e aprende algo diferente [...] cada criança tem um nível maturacional diferente, tem uma bagagem de experiências diferente, tem uma forma de interagir com o meio que lhe é própria, possui maneiras distintas de desequilibrar-se conseqüentemente o estímulo que possibilita a construção do conhecimento é absolutamente individual.

Complementando com as ideias de Kramer (1991), há que se reconhecer que as crianças são diferentes e têm especificidades, por pertencerem a diferentes classes sociais, por estar em momentos diversos em seu desenvolvimento psicológico, pelos seus hábitos, costumes e valores que interferem na sua percepção do mundo. Portanto, cada um de nós é um ser único, embora o que

predomine em nosso sistema educacional ainda seja o ensino voltado para uma homogeneidade inexistente em sala de aula.

Derivada da expressão professor reflexivo, surge a ideia de escola reflexiva, emancipadora e democrática. Ao discutir essa reconfiguração para a educação, é importante que cada escola desenvolva seu próprio projeto político-pedagógico-curricular com participação coletiva de toda a comunidade escolar, levando em consideração a realidade local, mas sem se esquecer que a escola é universal. Como afirma Alarcão (2001, p. 21),

[...] cada escola tende a integrar-se e a assumir-se no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade. Mantem-se, porém, em contato com a aldeia global de que faz parte e partilha com todas as outras escolas do mundo a função de socialização que as caracteriza.

A proposta de reflexão sobre o trabalho docente realizado de forma coletiva, entre seus pares, no interior da escola, pode ter como intuito estimular, principalmente, discussões sobre a prática em sala de aula; a partilha de experiências; o estabelecimento e definições de conceitos educacionais, bem como do perfil de cidadão que se pretende formar; explicitar as dificuldades e limitações encontradas na escola; discutir conteúdos e o papel de cada profissional na elaboração e efetivação do Projeto Pedagógico.

Esses encontros podem oportunizar situações marcadas por relações democráticas, no sentido de que a autonomia e direito de expressão igualitária, entre os componentes do grupo, incentive a atitude questionadora e a reflexão sobre o próprio trabalho, identificando pontos recorrentes, sucessos e fracassos, além de procurar, por meio da cooperação e troca de ideias, a promoção de mudanças positivas no seu cotidiano.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter descritivo e exploratório, com forma de abordagem qualitativa. Optamos pela pesquisa qualitativa descritiva, bastante utilizada nas Ciências Humanas, porque propicia uma inter-relação entre sujeito e pesquisador na construção do conhecimento.

A abordagem qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia e surgiu em contraposição à pesquisa quantitativa no final século XIX, em busca de outro modelo a ser aplicado nos estudos dos fenômenos humanos e sociais.

Estudiosos como Dilthey e Weber, afirmaram que, como os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, necessitam de uma abordagem metodológica de investigação que se preocupe com a interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, e, que para compreender tais significados é necessário inter-relacioná-los dentro de um contexto (ANDRÉ, 2004, p. 16-17).

Quanto ao que se deve ser chamado de pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986), com base em Bogdan e Biklen (1982), apresentam algumas de suas características:

- na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem contato direto com a realidade a ser estudada, e dela extrai os elementos para sua pesquisa, sendo, portanto, ele é o principal instrumento de coleta de dados;

- é descritiva porque o material obtido é ricamente descrito: as pessoas, as situações, os acontecimentos, todos os dados são considerados importantes. Para sua análise, o pesquisador leva em consideração todos os detalhes, que são extremamente significativos durante sua interpretação;

- há um maior interesse pelo processo do que pelos resultados, ou seja, o foco está no “como” e não nos “porquês”. Há uma preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e o significado que estes dão às coisas e à sua vida;

- os dados são analisados de forma indutiva, as informações e conhecimentos são construídos durante o processo de pesquisa, sem definições apriorísticas. Inicialmente, são estabelecidas orientações para coleta e análise de dados, mas estas são remodeladas ao longo do estudo.

Por meio de observações e anotações, o pesquisador, em contato direto com a realidade a ser estudada, procura compreender a essência dos fenômenos, descrevendo, analisando e atribuindo-lhes significados. Para a compreensão dos significados das ações dos sujeitos dentro de seu contexto, fizemos uso da hermenêutica,

[...] uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo. [...] Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela da ação particular (SANTOS FILHO, 1995, p. 43).

Esse estudo apresenta características próximas a da pesquisa etnográfica, pois descreve a ação profissional de docentes atuando na Educação Infantil e a compreensão das mesmas sobre o conceito de corporeidade.

A etnografia é um tipo de pesquisa que foi desenvolvida pela Antropologia, para estudar a cultura e a sociedade, mas, também tem sido utilizada pela área da Educação, com algumas adaptações, como não há necessidade de se ter “uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (WOLCOTT *apud* ANDRÉ, 2004, p.28).

As técnicas utilizadas neste estudo estão associadas a etnografia: a observação e a entrevista. Pelas proximidades com esse tipo de pesquisa, quanto à utilização das técnicas e no sentido, de que estamos frente a diferentes interpretações, formas de compreensão e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, tendo como principal preocupação o processo educativo (ANDRÉ, 2004, p. 20), podemos dizer que realizamos um estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com a realidade e os elementos a serem estudados.

O principal instrumento durante a coleta de dados, neste tipo de pesquisa é o pesquisador, que, de acordo, com a sua formação, conhecimento e experiências pessoais, é aquele que interpreta, reflete e analisa aquilo que observou. É essa proximidade do observador com o seu objeto de estudo, inserido no seu contexto e envolvido a ele, que permite uma melhor compreensão da visão de mundo e dos significados que os sujeitos participantes atribuem à sua realidade.

Segundo Denzin (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28), é por meio das observações realizadas, que o pesquisador descreve os fenômenos ali ocorridos e, posteriormente, reflete sobre eles, analisando-os de acordo com o decorrer do processo de estudo.

A duração das observações em campo na pesquisa de caráter etnográfico varia de acordo com o propósito do estudo. Durante as mesmas, é importante que o pesquisador esteja atento e tenha clareza quanto aos seus objetivos, para que possa recolher o máximo de informações possíveis, e separar o que é realmente relevante; não perdendo de vista o conceito de cultura e reconhecendo suas várias conotações: modo de vida; maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significados; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos (ANDRÉ, 2004, p. 45).

Por fim, como afirma André (2004, p. 37), através da observação participante, o pesquisador procura entender o contexto cultural presente em sala de aula, e toda a multiplicidade de sentidos que a constituem, fazendo uso de registro de campo, entrevistas, fotografias, entre outros.

No caso desta pesquisa, as observações foram realizadas em salas de aula da Educação Infantil, considerando todos os sujeitos envolvidos, bem como, os seus atos, os significados que atribuem, as situações e relações vivenciadas dentro de seu contexto, priorizando a ação do professor. Por meio de uma ficha de observação (apêndice d), foram anotadas: a rotina diária da turma, as atividades realizadas, as intervenções e atitudes do professor perante as atitudes e solicitações das crianças, enfim, toda forma de interação professor-criança, criança-professor, criança-criança.

No primeiro momento, realizamos pesquisa e seleção bibliográfica em teses, artigos e publicações a respeito do tema em destaque. Realizamos, ainda, uma pesquisa piloto em oficinas de dança, para professores da rede municipal que ministram aulas na Educação Infantil, com objetivo de elaborar o perfil dos professores que participariam da pesquisa. Num segundo momento, selecionamos uma professora para o acompanhamento de sua intervenção em sala de aula, na qual pudemos então testar a ficha de observação e o roteiro de entrevista (apêndice e) para verificar se as perguntas estavam adequadas, de fácil entendimento do professor e ainda se a resposta dos professores contribuiria para responder nossa

inquietação original. Os dados, da pesquisa piloto, não foram utilizados na análise dos dados deste estudo.

Providenciamos um termo de consentimento por escrito aos professores que colaboraram para realização da pesquisa.

Definimos como instrumentos para coleta de dados: a) a entrevista semiestruturada e b) observação da intervenção pedagógica no cotidiano escolar da educação infantil.

A entrevista é um instrumento de pesquisa para coleta de dados, formada por um conjunto de questões, organizadas e sistematizadas, pelo pesquisador, aplicadas de forma oral ao indivíduo com o objetivo de alcançar determinadas informações, cujas respostas são registradas pelo próprio entrevistador (RUDIO, 1986, p. 114-5).

Para a entrevista semiestruturada estabelecemos 13 questões abertas, por ser mais flexível e possibilitarem a intervenção do entrevistador quando necessário. Partimos de “um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Esta entrevista foi aplicada junto aos professores nos dias em que estivemos realizando as observações em sala.

Seguindo as orientações de Lüdke e André (1986, p. 35), a postura do entrevistador deve ser sempre de respeito pelo entrevistado, pela sua cultura e valores; deve ser capaz de ouvir atenta e pacientemente e, estimular o fluxo material de informações por parte do entrevistado; garantir um clima de confiabilidade para deixar o entrevistado à vontade; com boa capacidade de comunicação verbal; estar atento não somente às respostas, mas, também a toda comunicação não verbal: os gestos, expressões, entonações, entre outros.

Na realização da entrevista, fizemos uso do gravador para registrar todas as expressões orais e de anotações para registro das expressões não verbais. Em seguida, transcrevemos e destacamos os trechos mais importantes para a análise (apêndice f).

A observação foi utilizada como instrumento para registro detalhado das ocorrências e reflexões acerca das ações dos sujeitos.

Segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30), as anotações das observações devem envolver, em seu conteúdo, uma parte descritiva

e uma parte reflexiva, e são importantes para que o observador não se desvie dos seus objetivos principais de estudo.

Durante as observações, a pesquisadora permaneceu o tempo todo em sala, acompanhando a turma sem intervir nas ações da professora e na dinâmica da aula. Foram realizadas quatro observações com cada professora, com duração mínima de quatro horas por dia. O enfoque dado, na observação, foi aos objetivos e funções da Educação Infantil, ao papel da professora em sala e, principalmente, às questões do corpo no processo de ensino e aprendizagem. Observamos como a professora conduzia sua ação em sala, como eram ministradas as atividades, se as crianças eram estimuladas e se tinham momentos destinados à reflexão sobre as atividades desenvolvidas em sala. E ainda, qual era o nível de interação professora-crianças, criança-criança, se as crianças eram participativas, criativas, espontâneas, autônomas, questionadoras e reflexivas em suas atitudes.

4.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Para definirmos a amostra de maneira que pudéssemos ter um panorama geral da Educação Infantil no município de Londrina, selecionamos para análise e discussão seis professoras e quatro Centros de Educação Infantil (CEIs). Sendo: duas professoras atuantes em Centro de Educação Infantil mantido por entidades filantrópicas, duas professoras atuantes em Centro de Educação Infantil municipal e duas professoras atuantes em Centro de Educação Infantil estadual.

Entramos em contato com a responsável pelas instituições, explicamos os objetivos da pesquisa e perguntamos se havia professoras dispostas a participar de nosso estudo, com formação em curso superior, ensinando crianças entre quatro e cinco anos de idade. Após a autorização da diretora, a seleção e o aceite da professora, agendamos os dias e horários para as observações.

4.1.1 O PERFIL DAS PROFESSORAS E SUAS TURMAS

No **CEI 1, P1** não tem hora-atividade, permanece o tempo todo com a turma, saindo apenas em seu horário de almoço, quando as crianças ficam com uma “cuidadora” – outra profissional da instituição que permanece velando o sono das crianças. A professora auxiliar permanece em sala junto à professora de turma, mas, dependendo das atividades propostas, ela se reveza entre as demais turmas.

P1, 33 anos de idade, tem formação em Curso Normal Superior, e atua em sala de aula há 14 anos, já atuava antes do término do curso e não possui pós-graduação. Sua turma tem 30 crianças. Trabalha em uma instituição filantrópica, mantida por uma Associação Evangélica.

No **CEI 2, P2** permanece com sua turma durante todo o período, das 7:00 às 19:00, com pausa para almoço enquanto as crianças dormem. A professora auxiliar, não tem contato direto com a turma na realização de atividades, apenas auxiliando a professora de sala na confecção e preparação de material para as aulas, como: atividades de recorte e colagem. Ela se reveza entre todas as turmas, tendo uma escala de horários rotativa estabelecida em 30 minutos para cada sala, realizando as atividades que a professora solicita.

P2, 30 anos de idade, tem formação em Pedagogia em uma instituição privada, atua em sala de aula há 6 anos, já atuava antes do término de sua formação e não possui pós-graduação. Sua turma tem 25 crianças. Trabalha em uma instituição filantrópica.

No **CEI 3** não há professora auxiliar, recebendo, às vezes, estagiárias para observação e regência. As professoras **P3 e P4** têm hora-atividade, período no qual a turma fica com outra professora ou em atividades como a aula de ginástica (consiste em alguns minutos de exercícios de alongamento muscular e atividades de corrida que acontecem no pátio sob a orientação de estagiários de Educação Física).

P3 inicia as atividades com sua turma às quatorze horas, sendo a única turma que permanece no CEI somente durante o período vespertino. Já a turma de **P4**, permanece no CEI em período integral, durante o período da manhã ficam com uma professora e a partir das treze horas ficam com a professora participante em nossa pesquisa.

P3, 27 anos de idade, tem formação em Pedagogia em uma instituição pública, atua em sala de aula há 5 anos, já atuava antes do término de sua formação inicial, possui uma pós-graduação. Sua turma tem 17 crianças. Trabalha em uma instituição municipal.

P4, 41 anos de idade, tem formação em Pedagogia em uma instituição pública, atua em sala de aula há 16 anos, já atuava antes do término de seu curso, possui 3 pós-graduações. Sua turma tem 24 crianças. Trabalha em uma instituição municipal.

No **CEI 4** as professoras não têm hora-atividade, sendo duas professoras por turma, contando, às vezes, com o auxílio de estagiárias. Há um revezamento entre as professoras na execução das atividades com as crianças. **P5 e P6** revezam com suas companheiras de trabalho, somando um total de 8 horas diárias.

P5, 41 anos de idade, tem formação em Pedagogia em uma instituição privada, atua em sala de aula há um ano, não atuava antes do término de sua formação inicial, está terminando uma pós-graduação. Sua turma tem 18 crianças. Trabalha em uma instituição estadual.

P6, 32 anos de idade, tem formação em Pedagogia em uma instituição pública, atua em sala de aula há 10 anos, já atuava antes do término do curso e não possui pós-graduação. Sua turma tem 18 crianças. Trabalha em uma instituição estadual.

Perfil das Professoras Participantes

Prof.	Idade	Formação	Pós-graduação	Atuação em sala	Nº crianças
P1	33	Normal Superior	Não	14	30
P2	30	Pedagogia (inst. privada)	Não	6	25
P3	27	Pedagogia (inst. pública)	Sim	5	17
P4	41	Pedagogia (inst. pública)	Sim	16	24
P5	41	Pedagogia (inst. privada)	Sim	1	18
P6	32	Pedagogia (inst. pública)	Não	10	18

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A porta principal, esta é a que abre
sem fechadura e gesto.
Abre para o imenso.
Vai-me empurrando e revelando
o que não sei de mim e está nos Outros.

⁴Carlos Drummond de Andrade

O objetivo principal deste trabalho foi observar e analisar se a ação pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil tem relação com sua concepção de corporeidade. Para tanto, observamos a intervenção das professoras colaboradoras em sala de aula e realizamos uma entrevista com cada uma delas.

Nossa intenção é entender, por meio da análise de uma pequena amostragem, como a professora da atualidade, que hoje integra o quadro dos profissionais da docência na Educação Infantil do município de Londrina compreende as finalidades dessa etapa da educação, o seu papel em sala de aula, e principalmente, como concebe e desenvolve as questões do corpo/corporeidade como profissional.

Durante a análise, atribuiremos a seguinte identificação aos Centros de Educação Infantis e professoras observadas: CEI 1, CEI 2, CEI 3, CEI 4 e P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente.

Inicialmente, trataremos dos elementos observados no momento da intervenção em sala, do planejamento e desenvolvimento das atividades e, em seguida, discutiremos a fala das professoras colaboradoras de acordo com cada aspecto enfatizado na entrevista. Procuramos encontrar elementos que possam nos ajudar a perceber a concepção de corporeidade que essas professoras possuem e tentar relacioná-la com a sua ação docente.

⁴ ANDRADE, Carlos Drummond. A Chave. **O Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 65.

As falas das professoras aparecem no texto entre aspas ou em deslocamento e foram preservadas sem alteração quanto ao sentido da frase, sofrendo apenas algumas correções quanto aos erros de português. As falas que foram suprimidas estão representadas por reticências entre colchetes e as pausas estão expressas apenas por reticências.

5.1 PLANEJAMENTO

No município de Londrina, desde 2003, a Secretaria da Educação é a responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental de todo o município. Além de analisar e aprovar as propostas pedagógicas apresentadas pelas instituições, a Secretaria da Educação realiza visitas aos CEIs para verificar como a proposta pedagógica está sendo implantada e como o trabalho tem sido desenvolvido na instituição.

O planejamento das aulas é uma exigência legal prevista nos documentos oficiais, de modo que todas as professoras, independente da faixa etária que atendem, devem cumprir. Esse planejamento, geralmente, é discutido em reuniões pedagógicas e apresentado às pedagogas das instituições antes do desenvolvimento em sala. A pedagoga é a profissional que avalia e orienta os conteúdos planejados pelas professoras.

Os CEIs pesquisados possuem projeto político-pedagógico, que, segundo as professoras, é construído com a participação de todos os profissionais de cada instituição. Todas as professoras afirmaram organizar o planejamento semanal e diário para sua turma.

P1 contou-nos que prepara suas aulas antecipadamente, recebe orientações nas reuniões pedagógicas sobre os conteúdos a serem ministrados e mantém o registro do seu planejamento em seu caderno. Além disso, ela considera importante que o professor também esteja preparado para mudar esse planejamento se sentir necessário: “as atividades às vezes variam [...] conforme a turma, conforme as crianças estão: se elas estão mais agitadas ou mais tranquilas. [...] Conforme [...] a gente sente as crianças é o que a gente trabalha”.

Concordamos que o planejamento deve ser flexível e visar atender as necessidades individuais e coletivas de suas crianças, mas, com o cuidado para não se perder no espontaneísmo. Ao interpretar que é o comportamento das crianças que direcionam as atividades propostas, questionamos: mas e o planejamento? Não é ele que deve nortear o trabalho dessa professora e ainda estabelecer os objetivos que ela pretende atingir?

P2 afirmou que nas reuniões pedagógicas recebem as unidades/conteúdos a serem desenvolvidos, mas é ela quem faz o planejamento das atividades.

P4 permanece apenas durante o período da tarde com sua turma no CEI e, portanto, está sempre em contato com a professora do período da manhã para que o desenvolvimento das atividades de uma venha complementar o da outra. Segundo ela,

no período da tarde sou eu quem planejo, mas eu respeito e respondo a tudo que é determinado pela instituição, como horário de parque, de pátio, de brinquedoteca, de biblioteca, horário da ginástica, horário do lanche. Dentre esses horários, onde existem as janelas eu trabalho a parte pedagógica com as crianças. Apesar de que à tarde é orientado para que a gente deixe a criança um pouco mais para brincar. [...] Eu sempre procuro contemplar todos os eixos dentro de uma semana: artes, música, movimento, linguagem oral, a matemática, sempre estou buscando contemplar todos eles nessas brechas que tem dentro da grade que a gente tem que cumprir.

No **CEI 4**, o planejamento acontece em forma de revezamento, pois são duas professoras por turma: cada semana uma profissional fica responsável pelo planejamento. **P5** contou que, nesses últimos meses, tem sido diferente porque sua companheira de sala atual está atuando há apenas dois meses; portanto, quem está fazendo todo o planejamento ainda é ela, mas pretendem iniciar um planejamento em conjunto.

P6 falou sobre o trabalho coletivo entre professoras e pedagoga: “As atividades são planejadas com outra professora, e tudo passa pela pedagoga; depois de preparado o planejamento ela olha, acrescenta, retira, não fazemos nada sem o aval dela”.

De acordo com o referencial teórico que integra o capítulo III deste estudo, o ato de planejar é uma atividade intencional do professor, um processo de

reflexão e avaliação crítica de sua atuação. O planejamento é necessário para organizar as ações pedagógicas e dar direção ao trabalho docente, para que possa orientar a aprendizagem dos alunos e facilitar mudanças que sejam necessárias.

O planejamento da professora da Educação Infantil deve ser voltado a atender princípios educativos e não meramente a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição. Essa preocupação em preencher o tempo das crianças entre os momentos de rotina está estreita e historicamente ligada à ideia assistencialista de Educação Infantil.

P3 lembrou que “além das atividades de cuidado e conteúdos, há atividades extras como parque, brinquedoteca, videoteca, pátio, ginástica e biblioteca”, que segundo ela também são importantes para o desenvolvimento da criança, portanto, devem compor o planejamento das professoras para a Educação Infantil.

Corroborando com a afirmação das professoras, consideramos que o planejamento e a ação pedagógica devem estar voltados às reais necessidades das crianças criativa e flexivelmente, de modo que, atenda às individualidades bem como a coletividade. As salas de aula devem ser espaço para interações dos sujeitos, propiciando vivências e situações que promovam a autonomia e cooperação.

5.2 A ROTINA E ATIVIDADES PARA A SEMANA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e apresenta uma rotina de atividades relacionadas ao cuidado das crianças: sono após o almoço, higiene pessoal e alimentação, e outras atividades estabelecidas de acordo com a proposta pedagógica e recursos disponíveis de cada CEI.

A rotina é fundamental na Educação Infantil; refere-se aos horários, hábitos e procedimentos que são construídos e incorporados no dia a dia da criança. Uma rotina desestruturada e com alterações constantes pode causar estresse, enquanto que a organização da mesma diminui a ansiedade das crianças e otimiza o tempo, além de proporcionar segurança tanto para a criança quanto para o

professor, que deve então refletir e adequá-la de acordo com cada grupo de crianças.

Cada CEI estabelece as particularidades na rotina para suas turmas. Nossas observações aconteceram no período vespertino, mas, no momento da entrevista, pedimos às professoras que falassem um pouco sobre a rotina e o planejamento das atividades durante a semana, pois entendemos que a manutenção da rotina é fundamental para as crianças. Porém, os propósitos educativos devem ir além das atividades de diversão e do “cuidar”.

Das turmas observadas, em duas delas as crianças não dormem após o almoço: a turma de **P3** porque o horário de entrada é às quatorze horas e a turma de **P4** – com funcionamento em tempo integral – porque a direção do CEI entende que as crianças, sendo maiores, devem se acostumar a permanecer acordadas durante o dia todo, pois no ano seguinte ingressarão no 1º ano do Ensino Fundamental. **P4** discorda da proposta da direção em relação à “hora do soninho” após o almoço, pois as crianças retornam muito cansadas para a sala, ficando, geralmente, sonolentas e às vezes dormindo durante a primeira atividade da tarde. Por isso, a professora propôs à coordenação um horário no meio da tarde para que as crianças possam deitar um pouco e cochilar (das quinze e trinta às dezesseis e quarenta e cinco).

As crianças chegam muito cedo ao CEI, realizam atividades durante toda a manhã e, ao retornar para a sala depois do almoço, algumas estão visualmente muito cansadas. Presenciamos muitas delas dormindo durante as atividades, exceto nos dias em que iam para o parque ou pátio como primeira atividade da tarde, mas mesmo assim, ao retornarem para a sala, estavam exaustas e iam ficando irritadiças ao longo da tarde. Seria interessante a direção do CEI permitir que as crianças que sentissem necessidade de descansar, após o almoço, pudessem fazê-lo. Desta forma, poder-se-ia individualizar o processo de descanso após a refeição principal.

Nas demais turmas observadas, as crianças dormem logo após o almoço em colchonetes espalhados pela sala. Ao acordar, a criança guarda seu colchonete, faz sua higiene, bebe água e come uma fruta - apenas o **CEI1**, não oferece frutas às crianças ao acordar. Assim, iniciam-se as atividades do período da tarde, que no primeiro momento são voltadas para atividades dirigidas pela

professora, seguidas pelo lanche e atividades livres: jogos, parque, brincadeiras, entre outras. A diferença entre os CEIs são os recursos e espaços disponíveis.

De forma breve relataremos a seguir a distribuição das atividades durante a semana para as turmas observadas:

1) No **CEI 1**, de segunda a quarta-feira, o primeiro momento da tarde é dedicado às atividades dirigidas pela professora, depois lanche e atividades livres. Na quinta-feira, as crianças têm aula de Educação Física com uma estagiária e, na sexta-feira, uma atividade diferenciada, como: piscina, passeios, baile à fantasia, dia da beleza, entre outros. O CEI possui um pátio com uma pequena área coberta e outra sem cobertura para as crianças brincarem.

Todos os dias, às quatorze horas, as crianças começam a acordar, se organizam em dois grupos na sala: de um lado as meninas e de outro os meninos. Ficam sentados, enquanto aguardam a professora (**P1**) liberá-los em pequenos grupos para ir até ao banheiro e tomar água. Ao retornar para a sala, sentam-se novamente e então **P1** começa a troca de roupa: ela chama um de cada vez para que pegue sua mochila e troque de roupa e/ou sapato; enquanto uma criança se troca em frente à professora, ela arruma o cabelo de outra criança e as demais permanecem sentadas. Até que todas as crianças acordem, guardem seus colchões, façam sua higiene, troquem de roupa e arrumem o cabelo, são despendidos por volta de 30 a 45 minutos, dependendo se a professora teve ajuda da professora auxiliar ou não.

Embora ao acordar as crianças apresentem certa letargia, elas permanecem muito tempo na posição sentada, enquanto aguardam que todas as crianças sejam arrumadas pela professora. Os grupos ficam separados e não podem se misturar: meninos e meninas.

2) No **CEI 2**, são oferecidas diversas atividades para as crianças com duração entre 30 e 40 minutos cada: Inglês (quarta-feira pela manhã), informática (segunda e quinta-feira pela manhã), recreação (quarta-feira à tarde) com uma estagiária de Educação Física, Artes, canto e dança (segunda e sexta-feira após a hora do soninho).

Esta instituição tem amplo espaço externo, portanto as professoras organizam os horários para que, durante a semana, haja revezamento entre as turmas na utilização do parque, da casa de bonecas, do pátio da frente e do fundo e do gramado.

3) O **CEI3** apresenta um espaço físico privilegiado e muitos recursos são disponibilizados aos professores e suas turmas. Durante toda a tarde as crianças percorrem o espaço físico da escola, revezando-se entre as atividades: parque, brinquedoteca, videoteca, pátios, aula de ginástica, biblioteca. Além disso, há também a “hora do canto” no período matutino e a “hora do conto”, à tarde, ambas realizadas durante o ano todo.

4) O **CEI4** também possui amplo espaço físico e muitos recursos à disposição das crianças. As atividades extras têm duração aproximada de uma hora. Recebem, durante o ano, grande número de estagiárias provenientes de diversos cursos, e são elas que ministram atividades como: Inglês (2 vezes na semana pela manhã), Música (3 vezes na semana pela manhã), Artes (3 vezes na semana à tarde) e Educação Física (2 vezes na semana à tarde). Além disso, as crianças têm horário para brincar no pátio e no parque. As crianças também realizam atividades interagindo com outras turmas em alguns momentos, como: ouvir e dançar uma música, contação de histórias, ensaios para apresentações, entre outras.

Nas turmas de **P2, P4, P5 e P6**, após o momento do sono, as crianças se arrumam sozinhas e ao mesmo tempo, com o acompanhamento e orientação da professora. Desta forma, as crianças ficam menos apáticas, acordam mais depressa, além de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, da capacidade de construir as suas próprias regras, cuidar de seus próprios pertences, de descobrir o mundo e de aprender também sobre os cuidados pessoais.

Entendemos a “autonomia como um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das experiências interativas que cada criança vai vivenciando no dia a dia” (DIAS, 2005, p. 370).

A professora é uma importante colaboradora e mediadora nesse processo, ela orienta e contribui na construção de seus hábitos. Pois, “as experiências interativas não se desenvolvem na criança independentemente, mas desenvolvem-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre elas e as pessoas que a rodeiam” (DIAS, 2005, p. 370).

Em todos os CEIs observados, ficou visível como a estrutura, o espaço físico e os recursos que a instituição disponibiliza a seus professores e crianças influenciam no número de atividades propostas e no planejamento das professoras, no que diz respeito às atividades dirigidas e livres. Segundo Uchôga e

Prodócimo (2008), “os espaços não são apenas lugares aleatórios onde as crianças permanecem, eles são planejados e estruturados para exercerem funções específicas, assim eles também nos educam” (p. 224).

Fica evidente que a diversidade de ambientes no CEI torna a rotina estabelecida para as turmas mais rica, pois a estrutura física influencia no processo de ensino e aprendizagem significativamente, estimulando as potencialidades das crianças. Portanto, a proposta pedagógica do CEI deve abranger a existência de um espaço físico organizado, tanto interno quanto externo, de maneira que possibilite a liberdade para a criança brincar e se movimentar e, ao mesmo tempo, ofereça-lhe segurança e contribua para a socialização e tomada de decisões em sua convivência com o outro.

5.2.1 TRANSITAR ALINHADOS EM COLUNAS?

Quando as crianças necessitam transitar juntas pelo CEI, as professoras optam pela organização em colunas. Algumas são muito exigentes quanto a essa formação, outras nem tanto. Nos **CEI1** e **CEI2**, as crianças são organizadas em duas colunas divididas de acordo com o sexo, o primeiro de cada coluna é sempre o ajudante do dia (**CEI1**) ou chefe de fila (**CEI2**) que são escolhidos de acordo com uma programação: seguindo a ordem da chamada, ou ainda, em um painel organizado pela professora e exposto na parede da sala.

Essa definição de chefe de fila ou ajudante do dia denota certa hierarquia, que questionamos: qual o objetivo dessa prática?

Preparar a criança para vivenciar futuramente situações em que será submetido a “cargos de chefia”, ou o inverso, situações em que terá que acatar ordens de um “chefe”? Sendo assim, é para desenvolver o respeito por quem ocupa essa posição naquele momento? É para oportunizar um momento de responsabilidade? É para estabelecer uma divisão de tarefas? Em nossa observação não vimos com clareza o objetivo principal dessa prática no dia a dia da educação infantil.

No **CEI3** a coluna é organizada sem distinção de sexos e o primeiro (a) é o (a) ajudante do dia. **P3** não se preocupa em manter a organização da coluna

durante o deslocamento pela instituição: ao sair da sala, diz às crianças para onde vão, pede silêncio, se posiciona a frente da turma e os deixa caminhar livremente. Vez ou outra faz alguma brincadeira com as crianças enquanto caminham: vão cantando e gesticulando conforme a música, brincam de trenzinho, experimentam diversas formas de andar, entre outras.

P4 é extremamente preocupada com a organização da coluna. Sai da sala somente quando está em ordem e faz muitas recomendações de silêncio e de manutenção da coluna durante o percurso. Também aproveita esse caminhar para realizar atividades, por exemplo: quando descem descalços para a ginástica, ela propõe que as crianças esfreguem o pé no chão e sintam com o solado dos pés as mudanças de textura de um ambiente a outro; ou ainda, descem as rampas fazendo movimentos com os braços, com a cabeça, com as pernas, exercícios de respiração e alongamento.

No **CEI4**, **P5** e **P6** raramente organizam colunas. À medida que as crianças acabam as atividades, elas são liberadas para a próxima atividade, seja em sala ou fora dela. Às vezes se organizam para a saída da sala, mas, ao sair para o pátio, as crianças transitam livremente junto às professoras.

Com base na leitura de autores como Foucault (1987) e Finco (2008), asseguramos que as colunas são formas sutis de controle dos corpos, é uma prática comum utilizada para a organização da rotina das atividades na escola e para manutenção da disciplina.

Outra forma de controle dos corpos é a utilização de palavras ameaçadoras por parte da professora para que as crianças façam silêncio. Um exemplo: na turma de **P2**, quando se aproximava a hora do parque, as crianças começavam a ficar em alvoroço, então a professora dizia: “Só irá sair para o parque quem estiver sentado em silêncio absoluto.” Desta forma, as crianças corriam para os lugares, sentavam-se e abaixavam a cabeça sobre os braços na mesa. Quando a maioria estava em silêncio, a professora começava a organizar a coluna de saída da sala, chamando aqueles que estavam mais quietos, e se ainda houvesse crianças conversando ou fora do lugar, ela ameaçava mais uma vez: “Fulano, está querendo ficar na sala?”, “Fulano, vai ficar sentado ao meu lado durante a próxima atividade”.

Essas práticas de organização por colunas, separação dos grupos por gênero, cumprimento de regras por meio de ameaças, de modo geral, vão transformando essa criança em aluno. Em outras palavras, a escola molda o corpo,

dita regras por meio de ameaças e proibições, interferem no modo de andar, falar, vestir, alimentar, sentir, enfim, no modo de ser corporalmente das crianças. São formas de comportamentos que vão sendo instituídos aos poucos e que, geralmente, constitui uma identidade escolar, identidade esta, que se perpetuou aos moldes tradicionais e cartesianos – nos quais a autoridade em sala de aula é sempre do professor, estabelecendo uma relação vertical entre professor e aluno, e o aluno é sempre um receptor passivo que tem contato com valores tidos como inquestionáveis. É desta forma que o professor passa a ter poder sobre o estudante, e esse vai ao longo da escolarização sendo controlado. Como afirma Gebara e Moreira:

O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as ideias não podem ser controladas. O fascismo, que nunca desapareceu, sabe que ideias e ações corporais são a mesma coisa e, se quiser controlar as ideias, basta controlar os corpos. Quem tem o controle do corpo, tem o controle das ideias e dos sentimentos (1992, p. 114).

Embora, as professoras por vezes não ajam desta forma intencionalmente, sabemos que é a sua intervenção que contribuirá na formação da criança para a vida em sociedade. Daí a necessidade de que o professor reflita sobre sua prática e tenha clareza a respeito de suas concepções, pois sua atuação em seu planejamento e em sala de aula, os procedimentos por ele utilizados e a postura política por ele assumida expõe sua maneira de pensar, mesmo que não seja consciente.

5.2.2 A HORA DAS REFEIÇÕES

O local onde o lanche é realizado é sempre variável no **CEI1 e CEI2**: acontecem no refeitório, às vezes em sala ou ainda no pátio. Já no **CEI3 e CEI4**, a maioria das vezes o lanche é feito no refeitório, raramente dentro da sala. No momento das refeições, sentimos falta da interação criança-criança e professoras-crianças. Percebemos que elas são controladas corporalmente também durante a alimentação, pois são obrigadas a permanecerem sentadas em seus lugares, com

pouca liberdade para se comunicar entre si. Mesmo quando terminam o lanche devem aguardar em silêncio até que todos terminem.

Outra constatação em relação aos horários estabelecidos para alimentação é que as atividades em sala giram sempre em função do horário do lanche. As professoras estavam sempre preocupadas com a hora do lanche, verificando a todo instante quanto tempo ainda tinham para terminar ou começar suas atividades em sala antes da saída das crianças.

Neste momento também estão implícitas formas exageradas de disciplinamento dos corpos. Geralmente, nós, adultos, utilizamos o momento das refeições para nos confraternizar, debater, trocar e confrontar idéias. Percebemos, porém, que essa prática não está sendo permitida à criança. Desta forma, mais uma vez perde-se a oportunidade de deixá-las livres para experimentar, se expressar, interagir com seus pares, com suas professoras e demais funcionários da instituição.

5.3 ATIVIDADES

Sob nosso ponto de vista - e de acordo com a fala de **P6** -, na Educação Infantil os conteúdos devem ser desenvolvidos por meio de atividades dirigidas, ou seja, aquelas nas quais a professora tem a intenção de ensinar um conhecimento, e em outros momentos as atividades devem ser livres, como os momentos de brincadeira, um momento em que a criança pode ser espontânea em seus atos.

Algumas atividades são planejadas, dirigidas, mas brincar no parque não. Eu acredito que a criança tem que ter o momento dela, sem interferência do adulto [...], não tem que ser sempre uma coisa planejada, ela tem que ter momento para brincar sozinha, brincar do que ela quer brincar (**P6**).

Todas as professoras afirmaram que ensinam por meio de projetos: elas têm autonomia para escolher o tema a ser desenvolvido junto com sua turma, com variação no tempo de duração de cada projeto, dependendo do interesse das crianças. Muitas vezes acontece de um projeto desencadear outro, como continuidade. Como nos conta **P6**:

Trabalhamos por ⁵projetos. A duração de cada projeto depende muito. Estamos trabalhando Monteiro Lobato, começamos em maio (2009) e ainda estamos com ele, porque tem muita coisa para fazer [...]. A escolha do projeto é nossa, temos autonomia para escolher, são as professoras da sala que decidem, pesquisam, veem o interesse das crianças, as dificuldades e aí definimos.

O tema escolhido desencadeia as atividades que serão propostas às crianças, que, por sua vez, devem estar articuladas entre si e voltadas para o interesse das mesmas.

Além do desenvolvimento de projetos, no **CEI3** as professoras mencionaram também utilizar o portfólio, apontando-o como um importante instrumento avaliativo para a própria criança. **P4** afirma que:

O portfólio, na minha opinião é maravilhoso, é muito trabalhoso, mas é uma avaliação completa da criança, porque ele avalia a criança como um todo, em todos os eixos e ela pode se autoavaliar, porque vai observar o que ela fez [...], ela vai crescendo o senso crítico, observando o que ela está fazendo. Ela pode refazer depois em um outro momento. Acho muito construtivo e válido.

Perguntamos às professoras se tinham desenvolvido com as crianças algum projeto específico ou que estivesse relacionado ao tema de nosso estudo: o corpo. Se no dia a dia havia uma preocupação com esse tema. As professoras entrevistadas exemplificaram atividades realizadas em sala de aula e em espaço externo que elas consideravam como sendo relacionadas ao desenvolvimento do tema.

P1 relatou uma atividade de artes, cujo tema era o corpo humano, na qual pediu para que as crianças completassem o rosto com suas devidas partes: “o cabelinho rosa das meninas e dos meninos foi azul de lã, [...] então trabalhei as cores e trabalhei higiene.”

⁵Identificamos que o que as professoras têm chamado de projeto, são temas-geradores. Ensinar por projetos ocorre quando ele é único para a instituição como um todo, do berçário até o EI6, todas as turmas desenvolvem o mesmo tema enquanto tema-gerador é quando cada professora escolhe o tema que irá desenvolver com sua turma.

A professora utilizou uma atividade de colagem que poderia ter sido utilizada para verificar a consciência da criança em relação ao seu rosto: se essa criança tem a percepção das partes que compõem seu rosto, distribuição e simetria - localização dos olhos, orelhas, cabelo, boca, nariz. Mas, ao explicar a atividade, não enfatizou essa preocupação, pelo contrário, evidenciou a preocupação na separação dos grupos por gênero, por meio do direcionamento da cor do cabelo para meninos e para meninas. Focalizou também a questão da higiene e cuidado com o corpo. Para as crianças, que se envolveram e gostaram de colar os fios de lã, restou apenas executar a tarefa solicitada pela professora. Assim, a estratégia proposta foi destituída de processo de abstração e reflexão.

P2 mostrou sua preocupação na realização de atividades que envolvam grande movimento de deslocamento e coordenação, como, fazer trilha no campo, subir e andar em cima de bancos, passar por dentro do pneu, por dentro do bambolê, entre outras.

P3 contou que, geralmente, planeja atividades que desenvolvam a coordenação motora e a socialização com jogos em grupos.

P4 tem elaborado atividades fora de sala de aula que sejam prazerosas de modo a envolver toda a turma. Enfatizou ter o cuidado de contemplar em cada atividade um aspecto diferente: equilíbrio, velocidade, relaxamento, ginástica, entre outros.

P5 relacionou o tema “corpo” ao trabalho desenvolvido por estagiárias sobre os membros do corpo e ao seu trabalho no desenvolvimento do projeto sobre alimentação saudável.

P6 afirmou não ter uma preocupação direta com o tema: “depende do projeto que você está desenvolvendo, mas como a gente tem o professor de Educação Física, a gente não se preocupa muito com isso, não”.

Percebemos nessa fala que a professora está com uma visão fragmentada, de modo que o corpo é tratado de forma dual, separado em corpo e mente. Portanto, sob sua perspectiva caberia ao professor de educação física, única e exclusivamente, desenvolver as questões corporais, ficando a ele a responsabilidade sobre a tomada de consciência sobre o corpo. Com isso ela desconsidera a sua responsabilidade em auxiliar a criança na sua compreensão enquanto sujeito que se movimenta e evolui por meio dessa ação.

Agrupando sinteticamente de acordo com a fala das professoras, o exemplo das atividades que desenvolvem sobre o tema corpo está relacionado basicamente a:

P1 relacionou à higiene; **P2** ao movimento e coordenação motora; **P3** à coordenação e socialização; **P4** atividades prazerosas que envolvam movimento; **P5** ao físico (membros e preocupação com alimentação saudável) e **P6** disse não se preocupar muito com isso, pois, tem o professor de Educação Física.

Então questionamos: será que quando tratamos do tema “corpo”, entendido em sua totalidade, não estamos desenvolvendo-o durante todo o tempo? Em todas as atividades? As professoras têm refletido e levado as crianças a refletir sobre tais atividades?

Ao que nos parece, nem sempre as crianças sabem o porquê de se realizar determinada atividade, e não são estimuladas a compreender, a tomar consciência de seus atos. Concordamos que, de qualquer maneira, a criança aprenderá, nem que seja apenas pela execução da atividade, mas pensamos que, embora ainda sejam crianças pequenas, já possuem condições de compreender suas ações, ou ao menos serem estimuladas para tal.

A seguir vamos comentar a respeito das atividades dirigidas e livres desenvolvidas pelas professoras durante o período de nossa observação.

5.3.1 ATIVIDADES DIRIGIDAS PELA PROFESSORA

O desenvolvimento da atividade pedagógica e do tema dos projetos em execução, na maioria das vezes, está atrelado ao sentar e fazer, mas nem sempre de modo que desenvolva as potencialidades do sujeito como um todo. Percebemos em vários momentos a indução pela professora daquilo que se pretende obter como resposta nas atividades propostas e raramente encontramos atividades que tenham envolvido as dimensões: motora, moral, afetiva e intelectual ao mesmo tempo. Embora possamos identificar nas aulas observadas a tentativa da manutenção do equilíbrio na oferta das atividades que dão ênfase ao intelecto e nas atividades que enfatizam o motor, ainda são perceptíveis lacunas a serem superadas.

Ao compreender que o sujeito é um todo, e que as dimensões: motora, moral, afetiva e intelectual se complementam, o ideal seria que as atividades atendessem ao corpo como totalidade, e não que perdurasse ainda a manutenção da ênfase de um sobre o outro.

As professoras, em seu dia a dia, desenvolvem atividades pedagógicas voltadas para o conteúdo dos projetos e atividades diversas que se intercalam. Na sequência, comentaremos de forma mais detalhada algumas dessas atividades e o tema dos projetos em desenvolvimento durante o período de nossa observação.

P1 havia terminado o projeto reciclagem e iniciava uma investigação a respeito do próximo tema. As atividades de faz de conta e a simulação do banho, descritas a seguir, foram interessantes por estimular a imaginação da criança, mas não tornou o conteúdo reflexivo, nem de estímulo à criatividade da criança, pois estas apenas imitaram os gestos da professora, sem sinalizar como objetivo a compreensão e a tomada de consciência do movimento.

Faz de conta

P1 fez um círculo com as crianças sentadas no chão, cada um recebeu uma folha de sulfite. Ela orientou a atividade sugerindo: “Faz de conta que essa folha é um tapete mágico”. Sentou-se sobre o papel e fez gestos de como se estivesse voando e as crianças a imitavam.

Simulando o banho

Com uma folha de papel amassada simulando uma bucha e cantando uma música sobre banho, **P1** pediu que todos a acompanhassem, passando a “bucha” por todas as partes do corpo.

Consideramos que, se a movimentação é desprovida de compreensão e de significado, o ato torna-se mecânico e reduz-se à mera reprodução. Pensamos que, quando o objetivo é construir um repertório de movimento corporal e introduzir um processo de percepção das potencialidades de movimento que o sujeito realiza, a reprodução pode ser ponto de partida, mas sempre se faz necessário abrir espaço para a criatividade da criança para que ela, por si só, busque a compreensão de sua capacidade de movimento.

Nessa etapa educacional, a criança aprende a conhecer a si própria, os outros, o mundo ao seu redor através dos aspectos lúdicos. Na perspectiva do

corpo como totalidade, a corporeidade e a motricidade estão extremamente relacionadas, o movimento não se limita ao desenvolvimento do físico, mas implica também na capacidade de pensar, de criar, de enfrentar situações, de atribuir significados e, principalmente, compreender e tomar consciência do movimento.

Em seguida, a atividade de bola ao cesto, sob nosso ponto de vista, poderia ter focalizado a investigação de movimento por parte da criança para que compreendesse qual seria sua melhor maneira de acertar o cesto:

Bola no cesto

P1 colocou o cesto de lixo no meio da sala e pediu para que as crianças tentassem, por arremesso, acertar dentro dele, determinando a distância, mas elas não conseguiram.

Como as crianças não conseguiram acertar, começaram a tumultuar a atividade e a professora cancelou-a.

Na Hora do Conto

As crianças sentaram-se em círculos e **P1** contou uma história sobre a menina dorminhoca e outra sobre o jacaré. Cantou uma música sobre o jacaré e entregou uma folha de papel sulfite e giz de cera verde para que desenhassem o jacaré.

Nesse momento não houve uma exploração por parte de **P1** em extrair das crianças o conteúdo de sua compreensão sobre as histórias e, por fim, direcionou o desenho do jacaré com a imposição de uma determinada cor para realização da atividade.

Para a próxima atividade, a professora exigiu silêncio absoluto das crianças e que permanecessem em seus lugares até que todos terminassem, e chamava atenção daqueles que não a obedeciam.

Colagem com palito de sorvetes em forma de casa

P1 cantou uma música cujo tema era casa, organizou as crianças em suas cadeiras e entregou 6 palitos de sorvete para cada uma, passando cola em cada palito. Pediu para que cada criança colasse seus palitos exatamente na posição em que estavam no modelo em que ela apresentou a elas.

Durante a atividade, **P1** caminhou por entre as crianças observando o que estavam fazendo e, depois de um determinado tempo, foi até aqueles que não conseguiram colar os palitos nas posições tidas como corretas, ajudando-os a colar nas posições certas até deixar a casa no formato que ela desejava.

Analisando essa atividade, a consideramos desprovida de contexto, não houve uma reflexão prévia sobre, por exemplo, os vários tipos de moradias ou qualquer outro tema; a única relação que a professora estabeleceu foi com a música. O objetivo central poderia ser o desenvolvimento da coordenação motora da criança, visto que tivemos um modelo imposto a ser seguido, mas, com isso, deixou-se de ampliar a criatividade da criança. Uma criança chegou a fazer uma casa diferente, no formato parecido com a que morava, com dois andares, e explicou isso para a professora, que, por sua vez, disse que não queria uma casa como a da criança, e sim uma que seguisse o modelo.

O que essa professora está entendendo como correto nessa atividade? Ao uniformizar todas as atividades das crianças, exigindo que todas apresentem o mesmo resultado ao final, ela está descaracterizando a produção da criança e conceituando a instituição como reprodutora. Qual o principal objetivo dessa atividade?

P2 estava desenvolvendo o tema da “higiene bucal” e propôs às crianças diversas atividades relacionadas ao assunto: confecção de dedochê, pintura, colagem. Além disso, propunha outras atividades fora de sala de aula, aparentemente com objetivo de descontração para as crianças.

Competição

Organizou as crianças em duas colunas para passar a bola por cima da cabeça até chegar ao último da coluna, que pega a bola e corre para frente até todos passarem. A coluna em que o primeiro chegar à frente mais rápido vence.

P2 realizou essa atividade várias vezes estabelecendo a competição entre meninos e meninas. Mais uma vez vimos presente a divisão por sexo.

Nas brincadeiras **batata quente e minhocão**, a professora buscou intercalá-la com a atividade pedagógica que estava sendo desenvolvida em sala. Observamos que, quando as crianças começaram a ficar muito agitadas, a

professora organizou uma atividade a ser realizada no pátio. Aparentemente, o objetivo foi apenas para que as crianças pudessem “gastar energia”.

Sendo assim, evidencia-se a dicotomia entre o brincar e o aprender, como se um fosse separado do outro na Educação Infantil, como se o objetivo fosse apenas de reprodução, ou seja, quando a atividade em sala fica cansativa e monótona as brincadeiras se tornam um momento para a criança extravasar sua energia. Acentuando assim a separação entre corpo e mente.

P3 desenvolvia um projeto sobre histórias. Durante toda a semana, contou diversas histórias de diversos autores, e sua turma parecia gostar muito desses momentos, sendo participativos e atenciosos.

Hora do conto

P3, antes de iniciar a história, mostrava às crianças a capa e as figuras do livro, informava os dados sobre autor e ilustrador e pedia para que inventassem a sua própria história com base nas figuras. Mudava o tom de voz de acordo com os personagens. Após a leitura, explorava o conteúdo das histórias com as crianças, pedindo que elas opinassem sobre o que tinham compreendido, ou, ainda, que recontassem a história com suas próprias palavras.

P3 agia de forma a estimular suas crianças a interagir com a história, a refletir sobre ela, demonstrar e falar sobre o que sentiram ao ouvi-la, reproduzir cenas, gestos e expressões, dar suas opiniões. Esse caráter reflexivo desenvolvido pela professora fazia com que as crianças participassem ativamente da atividade, levando-as a questionar sobre em que momento ouviriam histórias novamente.

Nas atividades realizadas fora de sala, propôs à turma uma atividade de **competição**, parecida com aquela realizada por **P2**, mas com o diferencial de que não havia a divisão por sexo.

Organizou as crianças em duas colunas para passar a bola por cima da cabeça até chegar ao último da coluna, que pega a bola e corre para frente até todos passarem. A coluna em que o primeiro chegar à frente mais rápido: vence. Realizou a atividade várias vezes, com as crianças alinhadas em colunas mistas e após cada rodada trocava os componentes de cada coluna.

P4 estava encerrando o projeto sobre brincadeiras e jogos, e iniciando o projeto sobre contos de fadas. Nas atividades em sala, questionava as

crianças sobre o que entendiam por conto de fadas, pedia para que citassem exemplos, perguntava o que gostariam de saber a respeito de conto de fadas.

Nas atividades externas, **P4** levou as crianças para brincar no pátio, caminhando por uma **trilha com pneus**, melhorando a coordenação motora, e propôs atividades que buscavam alternar a velocidade além de experimentar diversas maneiras de caminhar pela trilha: pisando dentro e fora dos pneus, com um pé só, com os dois pés, saltando, dentre outras formas.

As turmas de **P3 e P4** seguem a uma rotina proposta pelo CEI, em que no período da tarde as crianças transitam bastante pela instituição, alternando sempre as atividades. Passam pela videoteca, brinquedoteca, pátio, biblioteca, ginástica, parque. Dessa forma, o período destinado às atividades ditas pedagógicas, em que se desenvolvem os temas dos projetos, são bem restritos. Portanto, as professoras têm pouco tempo em sala com as crianças. Mas percebemos que, em todo o tempo que é possível, as crianças são estimuladas a participar ativamente das atividades e opinar sobre elas.

O projeto em desenvolvimento na turma de **P5** era “criança cidadã”. Nas aulas de **P5**, as crianças assistiram a apresentação de uma história apresentada por outra turma de outra professora. A atividade não propiciou aproveitamento anterior ou posterior à contação de história, completamente destituída de processo de abstração e reflexão.

No projeto “criança cidadã” as crianças saíram numa tarde para plantar árvores e, posteriormente, **P5** conversou com as mesmas sobre o passeio. A conversa foi no sentido de lembrarem o que tinham feito para representá-lo por meio de um desenho. Percebemos a falta do conteúdo reflexivo para as crianças: quando se limitou apenas a lembrar cada passo do passeio, a professora deixou de explorar a reflexão sobre a importância e o objetivo de se plantar árvores.

P6 estava desenvolvendo um projeto sobre Monteiro Lobato. Sua turma confeccionou máscaras, correspondente a cada personagem do Sítio, para, depois, interpretarem uma história do autor para as demais turmas do CEI.

A turma de **P6** foi convidada por outra turma para uma **dança** no pátio. Essa é uma atividade comum na instituição, proporcionando interação entre as turmas. Sempre uma turma do CEI ensaia, durante alguns dias junto à professora, uma determinada música criando os gestos que pretendem repetir e, mais tarde, no

pátio, ensinam essa dança à outra turma. Essa atividade se reveza entre todas as turmas, sendo a cada período realizado por uma turma diferente.

Nem sempre as atividades desenvolvidas pelas professoras estavam articuladas e relacionadas ao tema dos projetos que estavam desenvolvendo.

Para realização e aproveitamento das atividades dirigidas, é preciso que a professora previamente determine o que quer ensinar e qual a estratégia que utilizará para atingir seus objetivos, integrando essas atividades ora como observadoras e organizadoras, ora como parceiras. Além de disponibilizar materiais variados às crianças de acordo com sua faixa etária, e que após cada atividade haja um momento em que a turma possa conversar sobre o que vivenciaram, que a criança possa interpretar, abstrair, compreender e tomar consciência do que está aprendendo. No dia a dia da Educação Infantil, em nossas observações, sentimos falta desses momentos destinados à reflexão da criança sobre as atividades já realizadas.

5.3.2 ATIVIDADES LIVRES

As atividades livres são aquelas em que a criança tem a liberdade para brincar sem a orientação da professora, ela pode escolher sua própria brincadeira. Essas atividades integram a rotina da Educação Infantil e são momentos necessários, pois muitas crianças permanecem o dia todo na instituição.

Pela brincadeira, a criança também se expressa como está percebendo o mundo que a cerca. Brincando, a criança não apenas se diverte: ela interage com todos à sua volta. Para que as brincadeiras ajudem no processo de construção do conhecimento, é mais proveitoso quando são inclusas atividades que favoreçam a troca de sugestões e opiniões das questões e criam-se situações para o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, a criança atribui sentido e significado ao que está aprendendo.

[...] a brincadeira abre espaço para a criança se colocar, para organizar seu pensamento, suas emoções, desenvolver a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Através do brincar a criança experimenta o mundo, os movimentos e suas

reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades mais elaboradas no futuro (ALVES *apud* FRISON, 2008, p. 1).

Na seqüência, relataremos as atividades livres desenvolvidas durante os dias de nossa observação. Um diferencial observado entre todos os CEIs em suas atividades é que, na proposta do **CEI3**, não é permitido utilizar qualquer tipo de material fotocopiado para pintura, colagem ou outra atividade, pois tudo deve ser confeccionado pela própria criança.

No **CEI1**, a sexta-feira foi eleita para atividades diferenciadas. No dia de nossa observação, as crianças passaram a tarde na piscina, com as professoras e diretora. Neste CEI não há brinquedos de parque: escorregador, balanço, gangorra, entre outros.

As atividades livres aplicadas por **P1** foram: brincadeira com massa de modelar, brinquedos pedagógicos e diversos (panelinhas, fogão, homenzinhos, carrinhos, entre outros).

Ao distribuir os brinquedos, **P1** dividiu as crianças em dois grupos: de um lado, as meninas e do outro, os meninos. Separou panelinhas, fogões e bonecas para as meninas e animaizinhos e homenzinhos para os meninos. Isto é, **P1** direcionou a divisão de papéis estabelecidos socialmente entre meninos e meninas durante a brincadeira. Com essa atitude, a professora apresenta mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos. Pensamos que, na Educação Infantil, a professora pudesse estabelecer relações de forma livre e espontânea, nas quais as crianças pudessem escolher seus brinquedos sem constrangimentos. Os meninos pudessem participar de brincadeiras que são vistas como funções das mulheres: cuidar da casa, cozinhar, cuidar dos filhos, sem que seja estabelecido um papel sexual pré-determinado. Os brinquedos são elementos culturais que as crianças estão a todo momento re-significando. A professora organizou essa brincadeira agrupando as crianças em grupos distintos, de forma que favoreceu o sexismo.

P2 distribui gibis para leitura em sala; diariamente, no final da tarde, sua turma realiza atividades livres no campo e no pátio, com bambolês, petecas, raquetes e bolas; e enquanto aguardam os pais, as crianças assistem vídeos. Na lateral da sala, em frente à biblioteca, há um espaço que **P2** sempre utiliza, entrega uma caixa de brinquedos às crianças e as deixa brincando.

P3, nas atividades de pátio, distribuiu giz para que desenhassem no chão e bolas; sempre os leva para o parque e brinquedoteca.

Na turma de **P4**, uma vez por semana as crianças vão à videoteca. A professora pede para que as próprias crianças tragam seus DVDs e faz uma votação entre eles para escolher o filme/desenho que desejam assistir. Durante a votação aproveita para ensinar números e matemática. Também os levou ao parque e à brinquedoteca.

P5 estabeleceu o primeiro horário da manhã para que as crianças saiam para brincar fora de sala de aula, essa é rotina diária: “um dia a gente dá giz, outro dia a gente distribui lego”.

Em virtude das comemorações da semana da criança, foi programada para a turma de **P5** uma tarde para passeio na bicicleta ecológica e brincadeiras na cama elástica. Em sala, normalmente brincam com brinquedos pedagógicos (peças de montar), ouvem música e brincam no parque.

P6 levou as crianças para brincar no parque e distribuiu brinquedos para brincar em sala.

Percebemos, de modo geral, que a distribuição das atividades que priorizam a concentração e raciocínio está no período da manhã ou no início da tarde, pois as crianças estão menos cansadas e, segundo as professoras, apresentam melhor desempenho e interesse. Já no final da tarde, concentram-se as atividades livres.

P2 comenta: “as atividades que exigem maior concentração funcionam melhor no período da manhã, porque tanto as crianças como nós professoras estamos menos cansadas”.

Há uma preocupação constante e evidente quanto ao tempo de duração das atividades: duram entre 25 (vinte e cinco) a 40 (quarenta) minutos, nunca além, para que não se torne monótono, já que a criança nessa faixa etária é muito ativa e dinâmica. Concordamos com a afirmação de Barros, Nascimento e Kramer (2008) que, não somente nas atividades livres, mas em todas aquelas que permitem a interação entre as crianças na educação infantil,

as formas de comunicação construídas nessas turmas podem ser permeadas por enunciados que demonstram um discurso entoado por afetos e limites, cooperação e individualismo, diálogo e imposição, carinho e rispidez, respeito e deboche. Através da

linguagem, as crianças em interação com seus pares exercem negociações para a mudança das regras, modificam as formas de pertencimento ao grupo, exercitam seu potencial de autoridade e liderança na organização de brincadeiras, experimentando jogos de exclusão e inclusão (p.3).

Acrescentamos que a ação docente é perceptível e fica impressa no corpo das crianças. É a postura da professora, a maneira como suas ações são desenvolvidas, o seu entendimento sobre corporeidade e sobre sua própria corporeidade que definirão as características dessas marcas, e é assim que essas crianças vão se constituindo como seres humanos atuantes em seu meio.

5.4 AÇÃO E CONCEPÇÃO

5.4.1 O PAPEL DA PROFESSORA E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Perguntamos às professoras seu entendimento sobre o seu papel em sala de aula e as funções da Educação Infantil, com o intuito de compreender como elas se veem nesse contexto.

Para **P1**, “o professor tem que ser dinâmico [...] sentir como as crianças estão dentro da sala de aula para poder trabalhar bem.” Ela acrescentou que a preocupação do professor não deve estar voltada apenas em cumprir o conteúdo, porque às vezes eles estão precisando de outras coisas, como afetividade e atenção.

A fala de **P1** apresenta um ponto importante para nossa discussão: o que faz o professor sentir como a criança está? Podemos afirmar que é a relação corporal que estabelecemos com ela, a percepção que se dá pela observação dos seus movimentos, do seu comportamento, da sua maneira de agir; é pela sua atitude corporal que conseguimos captar seus sentimentos e pensamentos. Desta forma, quanto mais conhecermos a criança, mais fácil será compreendê-la em suas ações.

Concordamos com a fala de **P1** quanto à importância da identificação pelo professor das necessidades das crianças durante a aula, seja em relação à escolha das atividades e conteúdos para aquele dia ou da necessidade afetiva das crianças.

Na atualidade, muitas crianças permanecem o dia todo nos CEIs e algumas delas acabam transferindo as necessidades afetivas para a relação com as professoras, evidenciadas em seu comportamento em sala de aula, ora demonstrada pelo apego excessivo à professora, ora pela falta de controle e agitação em suas atitudes. Esse foi um aspecto claro em todas as turmas observadas.

Para **P1, P3, P4 e P5** o seu papel em sala de aula e o objetivo da Educação Infantil é cuidar e educar.

P1: o brincar, cuidar e educar.

P3: Na educação infantil a gente trabalha com o cuidar e o educar. O cuidar é toda parte de higienização deles, de alimentação, que envolve sono também, relaxamento, as brincadeiras, o banho, escovação. (Nossa turma não toma banho porque não fica o dia todo na escola). E o educar entra o pedagógico. Nosso papel é preparar a criança para entrar no Ensino Fundamental.

P4: Os objetivos são o cuidar, o educar, o proporcionar um ambiente de prazer pra eles.

P5: O papel do educador é de cuidar e educar. [...] O papel do educador, além, claro, da educação, é você tratar muito bem a criança, dar limites, dar carinho e dar amor.

O cuidar e o educar devem ser indissociáveis, a instituição não pode ser pensada como substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. É no CEI que a criança terá uma ampliação do mundo por meio da convivência com outras pessoas que não são aquelas do seu núcleo familiar.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras (FOREST; WEISS, 2007, p. 2)

Ressaltamos mais uma vez que a professora tem papel fundamental na mediação, no estímulo, aproveitamento e orientação das experiências que as crianças trazem do seu dia a dia com a família. A integração das situações de cuidados com as brincadeiras e as aprendizagens orientadas, favorece e contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais, de ser e estar com os outros.

Enfim, a discussão sobre o cuidar e o educar deve ser permeada pelo modo como as crianças recebem os cuidados, pois a alimentação, a higiene, o brincar, o dormir, são direitos inalienáveis à infância.

A escola precisa ser mais do que um lugar agradável para a criança, deve ser educativo.

P4 e P5 acrescentaram que o papel da professora é ser mediadora:

P4: Primeiro com relação às funções: todos dizem que a função é o educar, mas eu não acredito que seja só o educar, aqui na Educação Infantil ainda existe o cuidar, então nós temos que cuidar e educar, orientar, mediar, para que eles construam o conhecimento, então você tem que ser o mediador mesmo, ajudar a construir.

P6: Eu acredito que o educador é o mediador, é a pessoa que está pra contribuir com o desenvolvimento da criança. A gente faz tudo que tiver que fazer, [...] tem que ser feito independente do seu papel.[...] Educar, ensinar, colaborar.

O professor da Educação Infantil torna-se o mediador, que observa o comportamento das crianças e interage com elas, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens, algumas vezes intervém, em outras não. Enfim, instigando a criança a pensar e refletir. Forest e Weiss afirmam que o trabalho do educador com a criança “é estimular e orientar as experiências por elas vividas e trazidas de casa, para que, no seu dia a dia, elas possam construir seu próprio conhecimento” (2007, p.7).

Algumas professoras se referiram ao ambiente prazeroso que o CEI deve ter, ou ainda que o CEI seria a extensão da casa das crianças.

Concordamos com Forest e Weiss (2007, p. 2) que:

Quem pensa assim vê esse ambiente como tendo mero caráter assistencialista, no qual apenas o cuidar é focalizado; considera a instituição infantil frequentada apenas por crianças que foram deixadas lá pela família. Tal visão deve ser superada porque se

revela preconceituosa e sem fundamentação diante da realidade em que se encontra e que, cada vez, mais se procura trilhar, que é a de garantir espaço para que a criança possa ter os seus direitos respeitados e, entre eles, o de viver a infância.

P1 enfatiza que “muitas crianças precisam de educação”, mas que também “como professora, a gente não pode esquecer que elas são crianças e precisam das brincadeiras [...] eu procuro sempre estar usando a recreação para estar desenvolvendo a matéria pedagógica”.

Nesse momento, indagamos de que forma a recreação é utilizada para o ensino da matéria pedagógica. Nas ações de **P1**, e na fala da diretora em nossa conversa de apresentação, ficaram evidenciadas a preocupação em transformar o CEI em um ambiente agradável para a criança, e para que ela sinta prazer em estar ali.

P2 tem como objetivo “dar uma aula prazerosa, com lúdico e brincadeiras [...] o professor da Educação Infantil ele tem que estar preparado pra tudo: é teatro, é ser palhaça, é correr, é pular, é gritar [...] se não for assim não tem como ser um professor da Educação Infantil”.

A brincadeira e a ludicidade devem fazer parte do dia a dia da instituição infantil, mas não apenas com um caráter de proporcionar prazer à criança. O caráter de ludicidade proposto nas estratégias é uma ferramenta importante para favorecer que a criança queira estar ali, com objetivo maior de respeito e possibilitar que ela goze de um direito que é seu e peculiar a espécie humana, com muita ênfase na infância, para que, assim, possa construir seu conhecimento e se desenvolver.

P5 também aponta que é objetivo da Educação Infantil:

Formar cidadãos, educar e cuidar, que na verdade é uma extensão da casa deles, que hoje em dia os pais trabalham, então não tem como ficar o dia inteiro com a criança e dar aquela né..., é uma extensão na verdade da família, o objetivo é cuidar e educar, ajudar a família no desenvolvimento deles.

Para **P3**, o objetivo da Educação Infantil é “preparar a criança para entrar no ensino fundamental, porque ela precisa saber conviver em grupo, saber repartir, também dividir, a ter seu momento só. E a Educação Infantil ela prepara tudo isso.”

P5 lembra do diferencial para a Educação Infantil com ensino de 9 (nove) anos: “antes o pré tinha como um dos objetivos uma pré-alfabetização, mas agora com o ensino de 9 anos, a gente procura não alfabetizar”. Na ação dessa professora ainda percebemos vestígios do início de alfabetização, pois ela apresenta letras e sílabas às crianças e pede para que as crianças construam verbalmente palavras com essas letras.

Para P3 e P5, ficam evidenciadas a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental, quando esse não é um de seus objetivos. Não é e não deve ser uma preparação para uma etapa posterior, mas sim preparação para o hoje, para a vida. Assim como também não é, não era, anteriormente, objetivo da educação infantil a alfabetização.

De acordo com nosso referencial teórico, o pensamento de que a instituição de Educação Infantil deve suprir o que os pais e a família não têm conseguido, e principalmente a carência afetiva dessas crianças, deve ser superada, pois o princípio educativo dessa etapa educacional deve ir além do cuidar.

5.4.2 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Apresentamos às professoras o Art. 29 da LDB que aponta finalidades e objetivos para a Educação Infantil, destacando o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e perguntamos a elas como o interpretavam.

De modo geral, todas as professoras ficaram um pouco pensativas nessa questão e não chegaram a definir exatamente a sua compreensão a respeito do desenvolvimento integral da criança.

P1 destacou um aspecto que ela considera importante como contribuição para formação global da criança, que é o envolvimento dos pais junto à instituição e o acompanhamento dos filhos nas atividades.

P2 disse que a brincadeira na Educação Infantil ajuda bastante nesse desenvolvimento, porque faz que eles se movimentem muito.

P3 enfatizou a importância do trabalho em conjunto com a família, “trazendo o conhecimento, a cultura que eles têm para dentro da sala de aula”, sem isolar a criança do mundo que ela conhece. Então, “esse conhecimento que ela já tem, de vivência, de família, a gente tenta trabalhar junto com pesquisas”.

Pedimos para os pais: olha envia pra nós a brincadeira que você mais gosta de fazer com o seu filho em casa, a música que ele mais gosta, a comida que a família gosta. Sempre trazendo os pais pra participar de atividades. Na semana das mães, a mãe vem pra cá, faz culinária, conta história, participa, conhece o ambiente escolar, assim como a gente tenta conhecer eles também.

Para **P4**, o professor tem a obrigação de estar atento a todos os aspectos apontados na nossa questão (físicos, psicológicos, intelectual e social), “para que saia um ser humano completo; completo eu não digo, que ele tenha uma base edificada, uma base sólida, tem que contemplar todos esses fatores”.

P5 afirmou que desenvolvimento integral “significa a preocupação com o aspecto emocional da criança, do que a gente fala, do social, o cultural, o intelectual, abrange tudo.”

Segundo **P6**,

todo mundo tem uma parcela de colaboração no desenvolvimento da criança, [...] tudo tem que partir do interesse da criança, tudo tem que partir do meio, só que são crianças provenientes de vários contextos, então assim, dependendo do número de crianças, acho que até dá pra fazer, mas quando você está trabalhando um coletivo, é mais difícil. [...] Então você acaba fazendo a sua parte, mas tem as outras pessoas: a comunidade, a família, cada um dá sua contribuição, todos tem que trabalhar juntos, com o mesmo objetivo que é o desenvolvimento da criança.

Percebemos que as professoras não conseguiram explicar o que realmente entendem por desenvolvimento integral da criança. Não explicitaram a importância do olhar para cada criança, compreendendo-a como um sujeito único, entendendo as diferenças e potencialidades de cada uma, e que ao mesmo tempo estão inseridas em um contexto que envolve a família, a escola e a comunidade de modo geral.

A educação para as crianças pequenas, sob a perspectiva de considerá-las como ser completo e indivisível, deve promover a integração dos diversos aspectos, auxiliando-na no desenvolvimento das capacidades de

apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas. Desta forma, sob esse entendimento, cabe às professoras investigar maneiras que tornem possível o desenvolvimento de cada um desses aspectos de forma integrada.

A partir da compreensão do que seja buscar o desenvolvimento integral da criança, as professoras podem nortear sua atuação procurando atender à diversidade de sua turma, seus interesses e seu modo de aprender.

5.5 O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Posicionamo-nos em pé com os braços abertos na altura dos ombros, solicitamos a professora que fizesse o mesmo e perguntamos: nessa posição, qual parte do seu corpo está mais longe de você? E qual está mais perto? E qual foi o ponto de referência que utilizou para responder?

P1, P2 e P6 responderam os pés, tendo a visão como ponto de referência.

P5 chegou a dizer que eram os pés, mas parou um pouquinho pra pensar e respondeu: “Os pés? Como assim? O mais longe de mim? Na verdade nada está longe (*risos*).

P3 e P4 disseram:

P3: “Não tem nenhuma parte longe de mim, porque está tudo junto.”

P4: “Meu corpo é um todo, eu não concordo que tem alguma coisa longe.”

Nossa pergunta, tanto quanto capciosa, exige certa reflexão antes de responder. Verificamos que três professoras responderam de forma direta que seriam os pés, considerando apenas as partes físicas de nosso corpo, utilizando como referência a visão, como se nós fôssemos nossa cabeça, nosso intelecto. Enquanto as outras três, refletiram um momento e concluíram que não há nenhuma parte distante, porque nós somos corpo.

As professoras que responderam dessa forma: o corpo sou eu, tiveram - ou no caso de **P5**, está tendo - em algum momento contato com estudos sobre a corporeidade. Podemos confirmar isso analisando as respostas dessa outra

questão: Você teve algum momento de aprendizagem que abordasse aspectos da corporeidade?

P1, P2 e P6 afirmaram que não. Segundo **P6**, ela teve Educação Física no curso de Pedagogia, mas não abordou o tema:

Que eu me lembre não. Na Pedagogia a gente teve Educação Física, mas não tive nada. O professor ficou dando basquete, essas coisas, não tinha nada a ver com o que eu imaginava que fosse a Educação Física para a Educação Infantil. Eu pensava que seria algo mais voltado para trabalhar com a criança, porque eu acho que eu tinha que aprender a trabalhar com a criança e não aprender a jogar basquete.

P3 nos disse que sim, durante a graduação em uma disciplina de Educação Física. E ainda em outros cursos, pois “a prefeitura coloca sempre [...] uma série de cursos à nossa disposição e é uma área que eu gosto muito, sobre jogos, brincadeiras, e isso acaba envolvendo a corporeidade sim”.

P4 também afirmou que sim, e também com professores da área de Educação Física durante a graduação. “A professora da área de Educação Física valorizava bastante e a gente aprendeu muito”.

P5 informou que até agora não tinha visto nada sobre o tema, mas que, no último módulo da especialização que está fazendo, recebeu um material sobre corporeidade.

De acordo com as respostas das professoras, percebemos que estamos num momento de transição sobre a construção de um conceito sobre corporeidade e da sua relação com a educação. Aquelas professoras com formação mais recente, ou que estão em processo de formação continuada, já tiveram contato com o conceito de corpo como totalidade, valorizando as dimensões (motoras, intelectuais, psicológicas, éticas, morais, entre outras) constituintes do ser humano. Dentre as pessoas participantes na pesquisa e nas oficinas piloto que realizamos anteriormente ao estudo, percebemos que o tema é ainda é uma novidade para muitos, e, mesmo as professoras que já tiveram o contato com esse novo olhar sobre o corpo, não apresentaram consistência em seu discurso.

5.5.1 CONCEITO DE CORPO

A maneira pela qual a professora concebe e define “corpo” pode sobremaneira influenciar em sua forma de agir em sala de aula. Por isso, nossa pergunta sobre qual é o significado de corpo para a professora.

P1: “O corpo... para mim é tudo, e para criança também, porque com o corpo que a gente faz tudo [...] a gente tem que trabalhar isso com a criança para ela estar se valorizando, porque é corpo, porque é ela. Tudo envolve o corpo.”

P2: “De corpo? Ah! O corpo é tudo, né. Para você andar tem que ter as pernas para andar, para você pegar alguma coisa tem que ter as mãos. Então acho que o corpo ele é...ele é tudo para nós. Hoje em dia você tem que ter um corpo perfeito, tem que ter um corpo bonito, mas muitas vezes aquela que tem o corpo perfeito, ela não é perfeita por dentro, então às vezes, muitas vezes, a gente fala tem que ter o corpo bonito, perfeitinho, não significa muita coisa.”

P3: “(risos) Nossa! Corpo? Corpo é tudo aquilo que está em mim...Não! Corpo sou eu. É tudo que está ligado a mim, não sei agora como te dizer isso, todos os membros, os órgãos, tudo que está em mim.”

P4: “É um conjunto: razão, emoção, estrutura, é um conjunto.”

P5: “(pausa) Corpo? Para mim o corpo é tudo, porque a gente depende do corpo para tudo. Então ele é saudável, é movimento, expressão. O que mais? O que eu posso definir como corpo? Ah! Eu não sei, é caminhar, é você se movimentar... eu acho...”

P6: “Base. Corpo é base.”

De acordo com nosso referencial teórico exposto no capítulo II, afirmamos que definir “corpo” é algo bastante complexo, pois há muitos olhares sobre o corpo.

Na visão cartesiana, que ainda se estende aos dias de hoje, o corpo é tratado de forma dual, separado em corpo e mente, físico e intelecto.

Na fala das professoras, elas mencionaram que o corpo da criança “é ela”, que o corpo “é tudo”, que o corpo “faz tudo”, que dependemos dele para tudo, relacionaram à preocupação com a beleza física. Mas não apresentaram um conceito construído sobre corpo/corporeidade e, quando fizeram referência a totalidade do corpo, ainda não há clareza em seu conceito, embora **P3, P4 e P6**

tenham se aproximado do que nós definimos como conceito de corpo e corporeidade. Quando disseram que o corpo é tudo e faz tudo, ainda se restringem à instrumentalidade.

Rodrigues expõe que “a corporeidade implica a inserção de um corpo humano num mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (2009, p. 1)”.

Dessa forma, considerar o corpo como elemento de comunicação e expressão para com o outro e com o mundo é ter a visão de totalidade desse corpo. Implica na valorização de suas dimensões: motoras, intelectuais, psicológicas, éticas, morais, entre outras.

5.5.2 O CONHECIMENTO DO CORPO PELA CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Questionamos as professoras se, em seu planejamento anual, consideravam o tema “corpo” na Educação Infantil como item de ensino e aprendizagem, e que tipo de atividades costumam desenvolver tratando desse tema:

P1 ficou um pouco pensativa, respondeu que desenvolve com as crianças diversos temas e que vai envolvendo um ao outro, por exemplo, “eu trabalhei arte, [...] partes do corpo humano: o rosto e higiene”. Quanto às demais atividades, ela diz que “tem a Educação Física”.

Portanto, a professora está transferindo ao professor de Educação Física a responsabilidade sobre a tomada de consciência sobre o corpo, não considerando ser também dela a responsabilidade da criança se compreender enquanto um sujeito que se movimenta e que evolui por meio dessa ação.

Analisando as respostas anteriores dessa professora, fica claro porque atribui ao professor de Educação Física essa responsabilidade, pois ela tem considerado o corpo como instrumento, como objeto, relacionando-o exclusivamente ao físico, como ela mesma aponta na resposta sobre o que é corpo: “o corpo **faz** tudo”.

P2 apontou que é um tema importante, mas, não explicou o porquê. Disse apenas que “com certeza tem que ter”. Quanto aos conteúdos:

trabalhamos os órgãos do sentido, a higiene pessoal, tudo, então tem sim um conteúdo específico com eles. Também fizemos a dança das árvores. (a professora se levantou e demonstrou enquanto falava). O que é a dança das árvores? Você levanta as mãos pra cima e tem que chacoalhar igual às árvores, então eles vão fazer o quê? Movimentos com as mãos pra cima, ficavam em pé, e pra lá, lado esquerdo, pra frente e pra trás quando dá vento forte está chacoalhando também...(ela fez o movimento).

Nesta resposta também não há uma preocupação da professora com a compreensão do movimento pela criança, mas sim com as partes e nomeação do corpo. Mais uma vez, a estratégia foi destituída de processos de abstração e reflexão.

P3 respondeu que “de certa forma sim, porque a gente tem que explorar muito mais o corpo, o lúdico, até sendo essa proposta da criança estar desenvolvendo seu esquema corporal, ela se conhecendo primeiro, para depois começar a conhecer as letras, os números.”

Exemplificou uma de suas atividades:

Uma atividade que eu trabalhei: a questão do dentro e fora com círculos no chão, andar na linha, colocar um braço dentro do círculo, só a perna, o bumbum, equilibrar só no bumbum, em um pé, colocar joelho e cabeça no chão como apoio, pra eles estarem entendendo: onde está o meu joelho? Onde está minha cabeça? Na hora da chamada: “meninas, levantem o nariz”, onde está o meu nariz pra eu levantar? No meio da atividade eu tento jogar alguma coisa que eles possam estar se compreendendo e conhecendo seu próprio corpo, sim.

P4 afirmou ser um tema fundamental e justificou:

Esse ano em especial, o primeiro projeto dessa sala de aula foi: como nascemos? Porque eles queriam saber: de onde vim? Quem eu sou? Como eu vou parar dentro da barriga da minha mãe? E a gente teve que estudar muito, pra poder trazer essa informação de uma forma lúdica e real. Trazer de uma forma agradável, numa linguagem boa para o entendimento deles, mas com muita responsabilidade de passar sempre uma informação verdadeira que pudesse satisfazer os anseios da turma. E realmente isso aconteceu. Isso tem que ser constante no planejamento, não tem que ser só um projeto, ou algumas atividades práticas, não, eu acho que eles têm que se conhecer muito bem para que possam se relacionar melhor um com o outro, e só vão conhecer o outro se se conhecer. [...] A

criança, quando ela se conhece, ela convive melhor, e isso é muito importante.

P5 contou que, por ter começado a atuar em sala de aula apenas há um ano, ainda está aprendendo a “lidar com essas crianças” e que está “usando bastante música, dança, mas no planejamento eu não incluo”. Segundo ela, tem utilizado as atividades corporais que envolvem música e dança nas apresentações de Dia das Crianças, Dia das Mães, Dia dos Pais, mas “não com um objetivo”. O corpo tem sido o meio, ou seja, o instrumento para a dança.

P6 acredita na importância em desenvolver esse tema, pois, para ela, “tudo está relacionado, se vai trabalhar lateralidade, por exemplo, tem adulto que tem uma confusão tão grande na cabeça na questão de lateralidade que de repente não foi bem trabalhado na Educação Infantil.”

Ao perguntar se as professoras concordam que o conhecimento do corpo pela criança influencia no processo ensino e aprendizagem, todas concordaram que sim.

P1 disse priorizar o desenvolvimento da coordenação motora: “A criança que não tem coordenação [...] é muito importante trabalhar para ela estar desenvolvendo isso”.

P2 mostrou preocupar-se com a consciência corporal das crianças e explica as atividades que realiza para desenvolver essa questão: “De que forma? Perguntando: onde é olho? Cadê a boca? Onde é a boca? Eles vão falando onde é. Tem criança que às vezes fala e mostra errado. Às vezes falta o incentivo em casa também, da mãe perguntar e ajudar os filhos em casa.”

P3 apontou que o conhecimento do corpo pela criança influencia no processo de ensino e aprendizagem de várias formas e exemplifica:

Primeiro, a criança precisa conhecer qual a mão que ele tem mais facilidade pra segurar o lápis pra pintar, já começa aí, se ele vai ser destro ou se vai ser canhoto, então a criança precisa começar a se conhecer melhor: “eu escrevo melhor com a direita ou com a esquerda?” Porque se ele não conhecer isso, já é uma barreira pra ele não escrever: “eu não consigo com essa mão, eu não tenho facilidade, eu não quero fazer”, e começa a criar-se um bloqueio. Se conhecer porque sabemos que nós somos um todo, eu vejo que nós somos um todo, porque a criança, quando ela se conhece, ela tem mais segurança, ela se domina mais.

P4 afirmou que o conhecimento do corpo pela criança faz com que ela perceba seus próprios limites.

P5 explicou que, quando a criança não se conhece, ela pode ser retraída, então ela não escreve, e aquela que é muito agitada também não consegue sentar e fazer a atividade. Por isso é importante que ela se conheça.

P6 entende que “a criança, conhecendo o próprio corpo, ela começa a conhecer o ambiente, a interagir naquele meio, partindo de si mesmo, começa a perceber o outro. [...] Desde pequenininho ela já começa a perceber a mão, mexe nos dedinhos.”

Consideramos essencial que a criança conheça seu corpo, suas potencialidades, suas limitações, e como isso se dá? A criança passa a se perceber, a se compreender, pelas relações e interações que estabelece com o outro, no seu dia a dia, com o corpo e assim ela aprende. A Educação Infantil é espaço fundamental para que isso ocorra, pois,

é na escola que a criança tem a chance de ampliar seus relacionamentos. Os pais não disputam um brinquedo com seu filho, os coleguinhas, sim. Assim, a escola entra na vida deste pequeno indivíduo como um local que lhe proporcionará experiências únicas de negociações, de trocas e interações com outras crianças da mesma faixa etária. Através da escola a criança terá a possibilidade de convivência social em um ambiente maior, com situações diferentes das que ela até então conhecia (KRIEGER, s.d, p.3).

Na pergunta seguinte, questionamos as professoras se na Educação Infantil aprende melhor a criança mais quieta, que só se movimenta quando a professora solicita, ou aquela que apresenta mais dinamismo.

Todas concordaram que a criança que aprende melhor é aquela que se apresenta com maior dinamismo em sala de aula. Então questionamos o que elas entendem por dinamismo.

P1 respondeu que dinâmica é a criança que faz tudo sozinha: “Olha, aqui a gente trabalha muito a autonomia da criança: ir ao banheiro sozinho, pegar o pratinho de comida, essas coisas.”

P2 diz que isso é muito variável, porque “às vezes a criança quieta, pode ser quietinha, mas ela não sabe nada e a agitada sabe tudo, mas, às vezes, a agitada não sabe nada e a quieta sabe tudo; então não tem essa de falar que a

agitada é a que sabe. Mas a criança na Educação Infantil tem que aprender pelo lúdico, pela brincadeira.”

P3 diz que procura deixar sua turma bem livre para se expressar e se comunicar, logicamente, com certo controle, pois, como ela mesma afirma: “eu tento controlar um pouco porque senão eu não aguento ter que falar mais alto do que todos juntos”. E acrescenta que

aquela criança que se apresenta mais, que tem mais facilidade de falar, de se comunicar, de fazer, de realizar, ela aprende melhor, ela expõe mais as suas dificuldades: eu não consigo, como que eu faço? O que eu tenho que fazer? Agora, aquela criança que fica só esperando o seu retorno, ela já vai se colocando numa posição de passividade, então muitas vezes ela tem aquela dificuldade, mas se a professora não perguntar, ela não responde.

P3 complementou sua fala:

À medida que as crianças se movimentam, se conhecem, conhecem suas possibilidades e suas limitações, um dos objetivos que eu sempre coloco no meu planejamento é conhecer as possibilidades que o corpo delas oferece e conhecer as suas limitações, tentando superá-las; então, movimentando elas vão saber onde têm mais dificuldade e onde não têm, o que conseguem e o que não conseguem, o que precisam melhorar ou não. Então é um objetivo trabalhar nas atividades, nos jogos, brincadeiras, nos desafios semanais que a gente faz: por exemplo, o que fizemos ontem, subir a rampa de costas um pro outro de braços dados; subir a rampa segurando o calcanhar, então elas precisam realizar diferentes movimentos para que possam conhecer o seu corpo e as suas possibilidades.

P4 afirma que “toda criança apática é motivo de preocupação, é inerente da criança o movimento, o barulho. Criança apática é problema na certa.”

P5 explica que, para ela, dinamismo é quando a criança escuta o que a professora fala e depois senta e questiona: “Ô professora, que é isso aqui, como faz isso aqui?’ Isso para mim é dinamismo. Não aquela criança que não te escuta e na hora que você vai explicar ela não para”. Complementa sua fala expondo que:

Eu não gosto de criança muito quieta; não é que eu não gosto, aquela criança quieta, parece que não é uma criança muito saudável. É muito forte você falar que a criança é doente porque ela quieta, mas, passa uma sensação de tristeza, é reprimida. Movimento pra

mim é eles terem liberdade...de expressão, eles poderem se expressar brincando, saltitantes, conversar com você.

P6 diz que a criança não pode ser muito quieta. “Se a criança for quieta demais acho que é até preocupante, porque ela está meio fechadinha num mundo. Eu acredito que aquela criança que a gente chama mais atenção, essas são as que têm um desenvolvimento melhor”.

Embora as professoras se manifestem de forma a considerar importante o dinamismo da criança, a movimentação e a postura questionadora, percebemos em suas ações que nem sempre isso foi valorizado. Muitas vezes a criança tinha seus movimentos cerceados pela professora ao término de atividades, na hora das refeições, entre outros, nos quais tinha que aguardar quieta, sentada e algumas até com a cabeça baixada sobre os braços na mesa, aguardando que todos terminassem. Enfim, o discurso não está coerente com a prática.

Reforçamos que, com o corpo e pelo movimento, a criança descobre os próprios limites, enfrenta desafios e expressa sentimentos utilizando a linguagem corporal, e é preciso considerar que

cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. A criança se expressa com seu corpo, através do movimento. O corpo possibilita a criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio (BASEI, 2008, p. 1).

O movimento não deve relacionar-se ao desenvolvimento apenas do corpo/físico, pois “o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes (BASEI, 2008, p.1).” O raciocínio, a criatividade, a criticidade, dentre outras habilidades, são necessárias para a vida da criança.

5.6 AÇÃO PEDAGÓGICA: AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM EM SALA DE AULA

Nesse momento, pensamos ser necessário resgatar a definição de ação pedagógica proposta por Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), já discutida no capítulo III desse estudo, que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”.

A ação pedagógica compreende a intencionalidade, é uma forma sistematizada de pensar que envolve o interesse na situação de ensino, tem como propósito o ensino e a aprendizagem, em que um dos lados tem como objetivo o ensinar e o outro lado o aprender.

É essa intencionalidade perceptível nas relações professora-crianças que pretendemos discutir na sequência.

P1 considera de grande importância para o aprendizado da criança o relacionamento que ela estabelece com o professor: “Eu acho que professor e aluno têm que ser amigos dentro da sala de aula; o professor tem que entender o aluno, porque [...] se você conhecer bem o seu aluno, você vai entender muitas coisas, até se ele for bagunceiro, você olha pra ele e você vai entender.”

É preciso desenvolver atividades diversas com as crianças: “Ah! as atividades, pelo menos aqui na nossa escola, elas são trabalhadas em todas as atividades,...em Educação Física, em Música, em outras atividades em geral”.

P1 destaca a importância de conhecer e perceber as crianças para melhor compreendê-las. Ressalta também, que planejar é importante, mas que é necessário ter flexibilidade no planejamento, pois, mais do que a rigidez dos conteúdos a ser ministrados, o ser humano ali presente, no caso a criança, é o principal sujeito da aprendizagem. Se a criança não está motivada com o conteúdo da forma que está sendo desenvolvido, ela não conseguirá e nem terá interesse em aprendê-lo.

Diante disso, consideramos que na ação docente de **P1** há uma percepção por parte da professora quanto à necessidade de explorar os ⁶saberes plurais, e inserir em seu cotidiano atividades que não sejam limitadas, de modo a exigir que a criança permaneça muito sentada, exercitando apenas o intelecto. Mas a forma que o trabalho motor tem sido desenvolvido ainda carece de uma melhor

compreensão do porquê e para quê realizar determinada atividade. Em outras palavras, em sua fala a professora demonstra certa compreensão sobre a importância do corpo, da relação e interação entre as crianças e o professor em sala de aula, mas a sua ação ainda é desprovida dessa reflexão. Ainda identificamos em sua prática momentos em que o movimento está preso ao fazer pelo fazer, e momentos em que a criança permanece muito ociosa, o que geralmente a torna inquieta, e desmotivada.

De maneira geral, todas as professoras focaram a relação afetiva entre a professora e a criança:

P2: Não adianta você ter uma aluna...quieta na sala, que faz tudo na sala, mas ela não tem o contato com você: o abraço, o carinho, de você chegar “bom dia”, na hora de ir embora: “ah! deixa eu te dar um beijo” [...] então acho que professor-aluno e aluno- professor é fundamental em sala de aula, tem que ter contato...

P3: porque se o aluno não sente confiança no seu professor, não tem liberdade com ele, isso já é um bloqueio, que amanhã ou depois pode gerar um trauma e até uma desistência escolar. A criança precisa ter uma relação pra se desenvolver, pra se comunicar, criança que fala pouco a gente não sabe se ela está aprendendo ou não, que interage pouco, a gente não sabe o que está acontecendo. Tem criança que chega aqui e não fala, não age, não interage, é porque tem dificuldade em casa, ou dificuldade de socialização. Então a gente tenta trabalhar o máximo possível isso, essa socialização, interação, a relação entre eles, através das rodas de conversa, dos jogos cooperativos, para que eles venham desenvolvendo um ótimo relacionamento entre eles.

P4: olha, com 16 anos de experiência, e por gostar tanto, acho que a pedagogia da afetividade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, para o desenvolvimento social, socioafetivo da criança. Uma criança que tem empatia pelo professor, ela deslancha; uma criança que tem medo do professor, não gosta do professor, por si só cria um bloqueio e não se desenvolve. E as relações entre eles e elas se dão de forma legal quando o professor estabelece esse vínculo, porque eles percebem o que é carinho, o que é afeição, o que é dedicação. A gente é espelho, mesmo porque a gente fica 12 horas com eles, então o que eles veem, eles vão fazer. A maioria, eu tenho certeza que eles conseguem estabelecer vínculos afetivos com os amigos tanto quanto com o professor.

⁶Saberes plurais: nesse caso, a professora percebe a necessidade de diversificar e ampliar suas atividades fundamentando-se em conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, além de considerar sua experiência e vivência como professora e que englobam ainda a sua formação técnica, política e humana.

P5: a relação entre professor-aluno é muito importante. A minha sala ainda tem problemas de comportamentos. No ano passado muitas professoras passaram por eles. Então eles não se apegaram...nem entre eles, esse foi um dos problemas que eu percebi. Então desde o começo, com o projeto “Contaçõ de histórias”, que eu não gostei muito, que não foi do jeito que eu queria, tentei que interagissem mais entre eles, com companheirismo, trabalho em equipe, mas eu não gostei muito, acho que ficou meio superficial. E se o aluno não gostar de você, é horrível. Se você não tiver um bom relacionamento com eles, você não consegue nada.

P6: se a criança não tiver um bom relacionamento com o professor, ela não vai ter um bom desenvolvimento, ela não vai querer ficar na escola.[...] é muito importante a criança ter liberdade, se sentir à vontade pra falar, tem que estar à vontade para se expressar.

Em nosso entendimento, a aprendizagem passa pelas relações corporais, pelo contato que temos uns com os outros. Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de interação: professora-criança e criança-criança, seja pelo cuidado, pela brincadeira, em atividades orientadas ou livres, proporcionando-as a possibilidade de perceber suas potencialidades e desenvolvê-las por inteiro, sem que prevaleça a dicotomia entre corpo e mente, de forma que a criança seja capaz de perceber-se e compreender aquilo que ela faz.

Para tanto, é fundamental que a professora seja mediadora dessa aprendizagem pela criança. Com atitudes reflexivas, a professora estimula a criança na investigação do seu próprio movimento, do espaço que ocupa e desloca, do movimento do outro, da sua interação com o outro na construção do movimento e do porquê movimentar-se, enfim da sua corporeidade. Além disso, a professora pode contextualizar esse movimento com conteúdos pedagógicos, mas com sentidos e significados atribuídos pela criança, de modo a enriquecer a prática pedagógica. Assim, a criança se percebe, desde então, como um ser-no-mundo.

Procurando estabelecer relação entre a compreensão de corpo pela professora e como o corpo tem sido tratado na Educação Infantil, inferimos que as professoras entrevistadas demonstraram ter consciência de que a criança na educação infantil necessita de cuidados especiais e de uma forma específica de desenvolver seu aprendizado, de acordo com a faixa etária em que se encontra. Para isso, as atividades precisam ser diversificadas para não se tornarem maçantes e cansativas, e que haja a necessidade de se manter um equilíbrio entre as

atividades dirigidas e as espontâneas em que a criança terá liberdade para brincar e se expressar por meio de suas brincadeiras.

No entanto, ainda percebemos lacunas em relação à verdadeira tomada de consciência no que diz respeito ao porquê e para quê realizar determinada atividade, ou ainda, realizá-la de uma forma e não de outra. Percebemos que nem todas as professoras têm clareza quanto aos questionamentos e, principalmente, quanto às respostas para: Por que eu preciso fazer com que a criança se movimente mais, não deixando-a muito tempo sentada? É só para que ela não fique cansada? Realizar atividades de dança, de faz de conta, de imitação de gestos, é apenas para passar o tempo e para que a criança se divirta ou tem outro objetivo? Se há outro objetivo que vá além do fazer pelo fazer, qual é? É a compreensão do movimento? Mas e a professora, ela possui essa compreensão do movimento? Ou está apenas cumprindo o conteúdo da proposta pedagógica?

Por fim, encontramos nas respostas das professoras um conceito de corpo próximo daquele proposto em nosso estudo, de que não há nenhuma parte de seu corpo longe delas e que o corpo é tudo, mas essa verbalização deixou dúvidas sobre sua consistência conceitual e nem sempre apresentou relação com sua atuação em sala.

As atividades propostas pelas professoras ainda são estanques, realizadas de forma individual mesmo quando são apresentadas coletivamente. Quando os conteúdos estão articulados entre si ainda há sobreposição de um aspecto sobre o outro (motor, intelectual, moral, afetivo).

A ação docente dessas professoras não tem evidenciado o corpo-sujeito que se constrói nas relações e interações que estabelecem com o outro, com os objetos que o rodeiam e com o mundo a partir do que está sendo ensinado. Muitas atividades são desenvolvidas individualmente, sem a permissão da troca de ideias entre as crianças; geralmente, sentam-se juntos, mas realizam as atividades separadamente.

A professora é fonte de estímulo e principal mediadora no processo de aprendizagem, que se dá pelo corpo, contribuindo para que, na Educação Infantil, a criança possa ampliar o universo de interações que antes estava restrito a família.

Além disso, essa relação de mediação professora-criança deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia no sujeito, mas de forma que o mesmo compreenda que é dependente do meio no qual está inserido.

Não visualizamos na ação docente, das professoras pesquisadas a consistência dos conceitos expostos na entrevista, porque, de certa forma, percebemos na fala dessas professoras ainda muita confusão em relação às definições conceituais. Consideramos, então, que elas não possuem um embasamento teórico sólido que as dê segurança na formulação das suas concepções.

O professor que compreende que não *tem* um corpo, mas sim que ele é o seu corpo, é capaz de conceber todos os sujeitos, incluindo a criança como ser ativo e crítico, com opiniões próprias, como construtor do seu conhecimento através da interação com o outro e com o meio. Que o corpo não é instrumento para as aulas de Educação Física, que não é apenas conjunto de órgãos, músculos e ossos, ou objeto de beleza e prazer.

Somos corpos-sujeitos dinâmicos e atuantes na sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser que pensa é o mesmo que sente
⁷João Batista Freire

Iniciamos este estudo com o objetivo de investigar a ação pedagógica de docentes que atuam na Educação Infantil a partir de sua concepção de corporeidade. Para tanto, consideramos que o corpo é nossa presença no mundo, é com ele que nos comunicamos, nos relacionamos e percebemos o mundo à nossa volta. As relações e interações que estabelecemos - com o outro e com os objetos que nos rodeiam - influenciam e orientam nossa atuação na sociedade.

A escola, assim como a família, a religião, os meios de comunicação, dentre outros núcleos de convivência, compõe o contexto de formação do ser humano. Portanto, é a partir desse contexto de relações que a criança aprende a conviver em sociedade, a se colocar no lugar do outro, a respeitar as diferenças, a construir valores éticos e morais.

Na Educação Infantil, etapa de escolarização em que a percepção e compreensão do próprio corpo são fundamentais, a criança tem o primeiro contato com pessoas diferentes daquela de seu núcleo familiar, amplia suas relações e interações sociais e, nessas interações, ela compara, percebe as diferenças, explora seus limites e potencialidades e...aprende.

Neste sentido, por atuar como profissional da área de dança e buscar relações entre a experiência profissional e a educação, surgiu o interesse pelas questões da corporeidade.

Decidimos, então, observar também a criança na Educação Infantil, mas focalizando as professoras, ou melhor, a relação/interação professora-criança. Porque, neste contexto, entendemos que a professora é elemento principal na mediação do processo ensino e aprendizagem, devendo favorecer as relações de troca e construção de conhecimento, bem como a cooperação mútua e reflexão crítica.

7 FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991. (Novas buscas em educação, v. 40).

Além disso, ponderamos que a ação docente, o modo como a postura político-pedagógica e o comprometimento do educador com sua profissão refletem sua concepção de homem, sociedade e educação, e sobre que tipo de homem se pretende contribuir na formação.

Dessa forma, selecionamos seis professoras que foram observadas durante sua intervenção em sala e responderam a treze questões de uma entrevista semiestruturada. Após o término das observações, selecionamos os dados transcritos da entrevista para serem analisados em associação com sua ação pedagógica e com auxílio da fundamentação teórica deste estudo.

Sendo assim, inicialmente tratamos do percurso histórico da Educação Infantil para compreender a realidade atual nessa etapa educacional. O que nos permite ponderar que pensar em melhoria na qualidade da educação de crianças pequenas é pensar na qualificação dos professores que, por sua vez, implica pensar ou repensar o seu processo formativo. E lembrar que processo formativo é correspondente à formação inicial e formação continuada, com uma constante atualização do professor.

Os processos formativos para professores da Educação Infantil - inicial e contínuo - devem contemplar temas peculiares como desenvolvimento infantil, montagem de projetos pedagógicos e, por que não dizer, a corporeidade. Essa discussão se faz importante por tratar do “ser-estar-no-mundo”, uma vez que a aprendizagem passa pelas relações corporais, dialeticamente.

Na Educação Infantil, para atender o propósito de desenvolvimento integral da criança, inclui-se também o desenvolvimento das qualidades humanas (solidariedade, ética, moral, conhecimento de si, respeito ao outro) que passa pela dimensão do ser. Para que o professor contribua para o desenvolvimento dessas características em seus alunos, necessariamente precisa ter construído isso em si durante seu processo formativo. Ou seja, é necessário que o professor tenha a tomada de consciência de que é a partir da sua ação consciente que há evolução.

Nas entrevistas, a resposta das professoras sobre o desenvolvimento integral da criança, de modo geral, ficou bastante confusa e, em nível de senso comum, não percebemos consistência teórica que as embasasse em nenhuma delas. A compreensão de desenvolvimento integral é considerar que somos corpo e que corpo é composto por todas as dimensões (motora, intelectual, ética e moral). É o corpo que pensa, se movimenta, interage e aprende.

Entendido deste modo, que o viver corporalmente é que nos faz evoluir como sujeitos sociais, a intervenção desse professor se modifica significativamente, podendo favorecer, aos estudantes, a aprendizagem mais significativa.

Na continuidade do estudo, foram apontadas várias concepções de corpo construídas ao longo da história, nos diversos contextos culturais de cada tempo e lugar. Com ênfase ao cartesianismo, presente até os dias de hoje em nosso sistema social e educacional, que acentuou a dissociação entre corpo e mente.

Afirmamos que, embora o olhar para o ser humano em sua totalidade e complexidade, integrado em corpo e mente, já esteja bastante presente nos discursos atuais, a escola ainda tem primado pelo adestramento de corpos; tem tratado o ser humano de forma dual e fragmentada, de modo que há uma supervalorização da dimensão intelectual sobre as demais (afetiva, motora, social e moral). Além de, muitas vezes, impor uma disciplina à criança com intenção de condicioná-la ao corpo-máquina com as funções de assimilação, execução e obtenção de bons resultados, preferencialmente sem a necessidade de questionamento e reflexão por parte da criança. O professor, muitas vezes, exige da criança uma não mobilidade corporal, como se esse não movimentar fizesse o estudante a aprender melhor. Esse disciplinamento exagerado fabrica corpos submissos, diminuindo a possibilidade de pensamento autônomo e poder de decisão.

Analisando as respostas das professoras e suas ações em sala, consideramos que:

P1 estava muito nervosa durante a entrevista, tornando-a um pouco confusa em algumas respostas, e não se mostrou muito segura daquilo que dizia. Em sala de aula, no desenvolvimento de suas atividades – talvez por determinação da instituição – percebemos o foco de suas ações no “cuidar” ainda com caráter predominantemente assistencialista. Segundo nossos estudos, atualmente o trabalho da Educação Infantil deve articular entre o cuidar e o educar, visando à construção da aprendizagem e da autonomia da criança, além dos cuidados necessários a sua higiene, alimentação e segurança.

Também percebemos que, em suas atividades com as crianças, não disponibilizava a possibilidade de exercitar a capacidade de imaginar e criar.

Examinando atentamente, de modo geral, asseguramos que P3 e P4 apresentaram, devido à sua formação, maior consistência, segurança e clareza ao expor seus conceitos durante a entrevista. E em suas ações em sala de aula houve o predomínio de atitudes reflexivas e atividades que estimulavam as crianças a serem mais participativas, a opinar e fazer escolhas.

P2, P5 e P6 desenvolveram atividades articuladas entre si e de acordo com os projetos propostos, mas nem sempre os conteúdos eram explorados de modo reflexivo; algumas vezes, as atividades eram destituídas de processos de reflexão e abstração. As crianças executavam as atividades, de maneira participativa, mas não lhes era dado espaço para conversar e refletir sobre as mesmas, de modo que pudessem compreender aquilo que lhe estava sendo proposto, o que de certo modo é importante para que a criança aprenda a escolher, selecionar e eleger prioridades, expor seu ponto de vista e a se posicionar.

Verificamos, ainda, uma preocupação constante quanto ao tempo de duração das atividades, entre 25 a 40 minutos, nunca além, para que não se torne monótono; mas, por outra perspectiva, vimos que na troca rápida de atividade acaba se perdendo o momento de reflexão sobre a mesma. Pensamos que esse é um desafio interessante a ser planejado pelo professor, é conveniente que menos atividades sejam propostas durante o dia, mas com a possibilidade de mais tempo de desenvolvimento para que a criança possa observar, verbalizar, expressar, expor seu pensamento, aprender a escutar, confrontar ideias e, principalmente, ressignificar o que está aprendendo.

Em nossa observação, ficou evidenciado que a diversidade de ambientes no CEI torna a rotina estabelecida para as turmas mais rica, pois a estrutura física influencia no processo de ensino e aprendizagem significativamente. Com isso, afirmamos que a proposta pedagógica do CEI deve abranger a existência de um espaço físico organizado – tanto interno quanto externo - de maneira que possibilite a liberdade para a criança brincar e se movimentar, contribua para a socialização e tomada de decisões em sua convivência com o outro.

Outro aspecto observado em sala é que as professoras se mostraram preocupadas com o conteúdo das atividades, e se o resultado da mesma ficaria “apresentável” para que os pais pudessem apreciar posteriormente. Em alguns casos, a professora, ao perceber que a criança não executava a atividade como ela desejava praticamente “a fez” pela criança.

Portanto, é fundamental que em qualquer ação pedagógica seja explicitada a concepção de corporeidade. É a partir dessa concepção que se tem como norteadora a proposta desenvolvida. Muitas vezes, o professor age inconscientemente – o que nem por isso deixa de ser um ato político-pedagógico - sem o discernimento, clareza e visão ampla para entender nas entrelinhas os objetivos e interesses da política vigente.

Quando a professora tem a consciência do corpo como totalidade, certamente a sua intervenção terá outros olhares sobre as crianças. Olhares que irão contemplar atividades que atendam ao desenvolvimento do todo, sem supervalorizar um aspecto sobre outro; que possibilitem a criança refletir sobre aquilo que estão fazendo e, desse modo, abstrair, compreender e construir seu próprio conhecimento. Com oportunidade para fazer escolhas sem restringir ao tempo de cada atividade forçando a criança a agir em blocos: para soninho, comer, ir ao banheiro, o que não tem favorecido a individualidade e emancipação da criança.

Daí a importância da intencionalidade da ação pedagógica, ação consciente, a capacidade de pensar, abstrair, refletir e compreender o mundo por meio do conhecimento. Esse conhecimento se dá corporalmente e é ressignificado de acordo com nossas vivências num processo contínuo e inacabado que permeia nossas ações, o nosso estar-no-mundo. Para que não incorra no risco de que a ação pedagógica se torne mera reprodução de hábitos existentes de forma acrítica, muitas vezes inspirada em modelos anteriores.

Chegamos ao final deste estudo, concluindo acerca do que foi proposto inicialmente, e reconhecendo que pode e deve haver a continuidade do mesmo sob outros aspectos, visto que não há trabalho que se conclua definitivamente, pois existem sempre outros caminhos a trilhar e novas descobertas a serem feitas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2000.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história: a história na educação infantil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL-MEP/BR/MS, 2002, Campo Grande. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Série Prática Pedagógica).

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. Cap. 5, p. 87- 104.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

BASEI, Andréia Paula. O movimentar-se humano na educação infantil: contribuições da educação física para o desenvolvimento da criança. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 125, Oct. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/contribuicoes-da-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-da-crianca.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Texto compilado. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. MEC, 1999. Disponível em: <http://www.hotlinkfiles.com/files/603168_cggqb/acionaisdaEduca____oInfantil.doc>. Acesso em: 21 dez. 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CAMPANHOLI, Caroline Aparecida Oliveira. **A unidualidade humana para o ensino da educação física: uma proposta de concepção não linear de corpo sob o paradigma da complexidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto. A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial. **Revista PUC Viva**, São Paulo, n. 21, jul./set. 2004. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r08.htm>. Acesso em: 2 set. 2007.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A formação de professores e os fundamentos da ação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 3., 2006, Terezinha. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-04.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 jan. 2009.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. Cap. 4, p. 61-85.

CUPOLILLO, Amparo; CUPOLILLO, Martha. Algumas investigações em torno dos significados da corporeidade: reflexões de duas professoras de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., set. 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/070.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/gagaufera2003/>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 18, p. 370-380, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a11v18n3.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

DORIGO, Helena Maria Giroto; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura do. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. **Educare et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 15-32, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/652/544>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, 2007. Cap. 9. p. 145-159. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FINCO, Daniela. **Socialização de gênero na educação infantil**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8: Corpo, Violência e Poder. ST 10 - Educação Infantil e Relações de Gênero, 2008, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

FONSECA, Sônia Azambuja; ALFONSIN, Verônica de Moraes. Da criança ao adolescente: alguns marcos fundamentais. In: CELIA, Luciana dos Santos (Org.). **Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos): um olhar multidisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. Cap. 6. p. 67-87.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, Blumenau, n. 3, p. 1-9, 2007. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Adriani Pinheiro. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia, et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 77-100. (Coleção Prática Pedagógica).

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991. (Novas Buscas em Educação, v. 40).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v.1.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GEBARA, Ademir. MOREIRA, Wagner W. Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

FRISON, Lourdes M. Braganolo. O espaço e o tempo na educação infantil. **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo12.pdf>> . Acesso em: 12 nov. 2009.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2007. Pré-publicação.

GIOVANNI, Luciana Maria. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício para refletir. In: ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 45-73.

GRILLO, Marlene Correro. Qualidade no ensino superior: um referencial pedagógico de professores – PUCRS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., 1993. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1993. p.1-20.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda Rezende; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, Sonia; LEITE, ET al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 159-174. (Coleção prática pedagógica).

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 263-72, jul./set. 2004.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2009.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

KRIEGER, Maria da Graça Taffarel. **A Educação infantil e sua importância na construção social da criança**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/ead/artigos/pedagogia01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. O jardim-de-infância e a educação de crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira, 1875-1983**. Campinas: Autores associados, 2001. Cap. 1. p. 3-30.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia, et al.

Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-157. (Coleção Prática Pedagógica).

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, n. 37/3, p. 1-6, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2008.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6874749/Libaneo-Democratizacao-da-Escola-Publica-a-Pedagogia-Critico-Social-dos-Conteudos>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

_____. Os objetivos e conteúdos de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 119-147.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/129/Libaneo-Pimenta-Artigo>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

LIMA, Beatriz do Carmo. **Concepção de educação da Creche da Universidade Estadual de Londrina: questões sobre as práticas educativas.** 1997. Monografia (Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOPES, Marcella Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, Sonia, et al. **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999. p. 101-130. (Coleção Prática Pedagógica).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, v. 1, p. 51-76.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. **Funções e modalidades de avaliação.** Londrina: UEL, 2007. Texto para aulas na Especialização.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1988. p. 65-81.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola.** 4. ed. Guarulhos: Phorte, 2003.

MEDINA, João Paulo. **O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Coleção Tópicos).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. **O corpo como um acessório: um lugar possível para os tatoos e piercings**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 3.; CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 9. Mesa Redonda 3.46: Figurações do corpo na atualidade: Sofrimento, Linguagem e Identidade. 2008. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/8_cong_anais/MR_346b.pdf>. Acesso em: 5 maio 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: _____. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 1, p. 17- 36. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. Fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 53-60.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a Educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006. p. 75-81.

MORENO, Gilmara Lupion. Professor de educação infantil: identidade, formação e perspectivas. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL FORMANDO A CRIANÇA CIDADÃ: Um Desafio ao Educador Infantil, 1., 2002, Londrina. **Comunicação oral**. Londrina, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia, et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 243-268. (Coleção Prática Pedagógica).

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Núcleos interpretativos para uma teoria da corporeidade: o corpo em movimento**. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1714t.PDF>. Acesso em: 10 maio 2009.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. **O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: o discurso do professor de educação física**. 1997.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

PALMA, José Augusto Victoria; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; CESÁRIO, Marilene. Formação e desenvolvimento do profissional docente: profissionalização e profissionalidade. **FIEP BULLETIN**, Foz do Iguaçu, v. 77. Special Edition, p. 5-8, 2007.

PEREIRA, Ana Maria. **Motricidade humana: a complexidade e a práxis educativa**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) - Universidade da Beira Interior, Covilhã-Portugal.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Os saberes de professores da educação infantil: as diversas linguagens**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE: No mundo há muitas armadilhas é preciso quebrá-las, 16., 2007, Campinas. **Anais....** Campinas: Unicamp, 2007.

PINTO, Gláucia Uliana; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. O conhecimento da educação infantil no Brasil: uma revisão da produção sobre pesquisa na área. **Revista Travessias: Revista Eletrônica de Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte**, Cascavel, n. 3, p. 1-15, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/educacao/oconhecimentoda.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2008.

PORTO, Eline Tereza Rozante. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papyrus, 1995. Cap. 4, p. 83 -108. (Coleção Corpo e Motricidade).

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político pedagógico. **Cadernos Didáticos do Curso de pós graduação em Educação –CPGE**, Santa Maria, n. 10, p. 21-31, 1989.

RENGEL, Lenira. A dança e o corpo no ensino. In: VENTRELLA, Roseli (Org.). **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I**. São Paulo: FDE, 2006. p. 52-72.

_____. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. O corpo e possíveis forma de manifestação em movimento. In: TOZZI, Devanil (Org.). **Educação com arte**. São Paulo: FDE, 2004, p. 51-72.

RODRIGUES, Judite. **Corporeidade e aprendizagem: uma relação político-pedagógica**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14042/1/corporeidade-e-aprendizagem/pagina1.html>>. Acesso em: 15 fev. 2009. Artigo decorrente da Dissertação de Mestrado de Judite F. Rodrigues, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem (Org.). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Cap. 1. p. 3-23. (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59. (Questões da Nossa Época. v. 42).

SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade?: I parte. **Rural Semanal: Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano, 12, n. 31, p. 3 ago. 2005. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leptrans/link/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc>. Acesso em: 15 dez. 2008.

_____. O que é transdisciplinaridade?: ultima parte. **Rural Semanal: Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2, ago./set. 2005. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leptrans/link/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc>. Acesso em: 15 dez. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados. 1991.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 77-92. (Publicações Dom Quixote).

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, n. 20, p. 103-116, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/dbh/article/view/724>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÔCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/1549/1771>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física: habilitação Licenciatura**. Londrina, 2005.

VERDERI, Érica. **Dança e corporeidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/danca2.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

WENDERLICH, Rosana Clarice Coelho; HORT, Ivan Carlos. Educação Infantil, um direito da criança, um dever da família e da escola. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Blumenau, v. 3, n. 9, p. 155-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=026679c890d782584c6e>. Acesso em: 20 dez. 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Carta de apresentação às diretoras

Londrina, 05 de março de 2009

Prezada Senhora,

Eu, Patrícia Alzira Proscêncio, sou aluna regular, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina na área de Docência: saberes e práticas, (nº de matrícula 200810180222). O trabalho de dissertação de mestrado que venho desenvolvendo, tem como objetivo central investigar se há relação entre a concepção de corporeidade dos professores que atuam na Educação Infantil e sua ação docente.

A orientadora desse estudo é a Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma do departamento Estudos do Movimento Humano da referida Universidade.

No momento histórico que nos encontramos, a chamada era do conhecimento em que prevalece a exigência de que o professor domine uma grande gama de saberes, também a educação escolar tem se deparado com uma readequação de seu papel. Com vistas a responder às necessidades e desafios do homem na atualidade, a escola não tem como estar preocupada apenas com conhecimentos relacionados ao intelecto, mas, deve também disseminar conteúdos e formar para a vida em sociedade. Diante desses desafios, podemos observar que conviver em sociedade, aprender a respeitar as diferenças, favorecer a autonomia e reflexão, construir valores éticos e morais são perspectivas que perpassam a educação de crianças também no ambiente escolar e, necessárias para o convívio social.

Em sala de aula, as interações ocorrem o tempo todo entre: professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, portanto a corporeidade é um elemento presente no processo de ensino e aprendizagem. A maneira como o professor conduz sua ação docente favorece evoluções de caráter social, moral, cognitivo, motor, afetivo e cultural em seus alunos. Neste sentido, os princípios e valores que regem a educação atual, estão intimamente ligados à ação do professor

que atua na Educação Infantil, interferindo e contribuindo significativamente na formação dos alunos.

Os estudos dessa temática, a corporeidade e as influências no processo ensino e aprendizagem, justifica-se na medida que as ações docentes não podem ser baseadas no senso comum, mas devem estar pautadas em referencial teórico que vão ao encontro de uma internalização do sujeito de forma crítica e elucidativa.

Portanto, pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento metodológico a observação de aulas e entrevista, a ser realizada com professores da Educação Infantil.

Dessa forma, solicitamos, dessa conceituada escola o apoio e autorização para coletar dados com um professor de Educação Infantil, que tenha a formação inicial em Curso Superior – independente de qual seja a sua graduação – pertencente ao âmbito escolar, com atuação em sala de aula de no mínimo 2 e no máximo 10 anos, ensinando crianças entre 4 e 5 anos de idade.

O objetivo final desse estudo é contribuir e auxiliar os professores que atuam na Educação Infantil, na construção de reflexões sobre a importância da corporeidade no cotidiano da escola pautadas em um referencial teórico que dê suporte para que se desenvolva a emancipação dos estudantes. Diante do exposto, nos comprometemos, ao término dessa pesquisa, de trazer os resultados a essa escola para contribuir com esse processo de emancipação dos professores.

Certa de poder contar com a atenção e colaboração dessa escola, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Orientadora

Patrícia Alzira Proscêncio
Aluna do programa de mestrado

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto de Pesquisa denominado **A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA AÇÃO DOCENTE**, é um projeto de cunho qualitativo, na modalidade pesquisa etnográfica na educação, no qual os envolvidos serão professores atuantes na educação infantil.

O presente trabalho discutirá a ação do professor da educação infantil em sala de aula, a partir de sua concepção de Corporeidade. O interesse pelas questões da corporeidade na educação foi construído em pesquisa anterior, que resultou na monografia de Especialização em Metodologia da Ação Docente, na qual desenvolvi o tema: Dança na Educação Infantil. Com os resultados obtidos nesse estudo, constatei que dentre as professoras que dele fizeram parte e estavam atuando nos Centros de Educação Infantil, não possuíam qualquer conhecimento, preparo ou vivência nas questões da Corporeidade.

Os principais objetivos que se buscará atingir são: observar e analisar a ação do professor da educação infantil a partir de sua concepção de corporeidade; verificar a concepção de corporeidade dos professores que atuam na educação infantil; identificar se a atuação do professor da educação infantil apresenta relações com sua concepção de corporeidade; apresentar elementos que possam contribuir para a reflexão do professor da educação infantil a respeito de sua ação docente.

Pretende-se também, com os resultados deste estudo, contribuir na construção de novos conhecimentos sobre o assunto, pois, penso ser importante a inserção de reflexões acerca da corporeidade na atuação do professor.

A escolha metodológica pela pesquisa qualitativa descritiva justifica-se porque propicia uma inter-relação entre sujeito e pesquisador na construção de conhecimento. Através de observações e anotações, o pesquisador, em contato direto com a realidade a ser estudada, procura compreender a essência dos fenômenos, descrevendo, analisando-os e atribuindo-lhes significados. Apresentará características próximas da pesquisa etnográfica, pois pretende descrever a ação profissional do docente atuante na Educação Infantil e a compreensão dos mesmos sobre o conceito de corporeidade.

Para coleta de dados, serão realizadas quatro observações em sala de aula, a entrevista semi-estruturada e a análise de desenho do próprio corpo feito pela professora observada. O roteiro de entrevista será elaborado com questões abertas.

Os sujeitos da pesquisa serão professores atuantes na Educação Infantil com formação em curso superior, pertencente ao âmbito escolar – licenciaturas e pedagogia. A amostra para a coleta de dados será definida em 5 (cinco) professores com período de atuação mínima de 2 (dois) e máxima de 10 (dez) anos, ensinando crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

A participação na pesquisa é opcional podendo o professor desistir a qualquer momento do processo e os nomes das pessoas envolvidas serão mantidos em sigilo quando da socialização dos resultados.

Os professores não terão despesas e as entrevistas serão marcadas conforme a disponibilidade dos participantes.

Carimbo da Instituição

Orientadora: Prof. Dr. Ângela Teixeira Victoria Palma

Comitê de Ética: Telefone de contato: 33712490 (atendimento as quintas-feiras no período da manhã no hospital universitário).

**APÊNDICE C – TERMO INDIVIDUAL DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Eu, _____
professora atuante na Educação Infantil no Centro de Educação
Infantil _____

concordo em participar da pesquisa “A relação entre a concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente” realizada por Patrícia Alzira Proscêncio, aluna regular, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina na área de Docência: saberes e práticas, (nº de matrícula 200810180222) e sua orientadora Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma do departamento Estudos do Movimento Humano da referida Universidade.

Autorizo a socialização dos dados coletados.

Professora participante
RG nº

Comitê de Ética:

Telefone de contato: 33712490 (atendimento as quintas-feiras no período da manhã no hospital universitário).

APÊNDICE D – FICHA DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Instituição _____ Data ___/___/___

Professor _____ Observador _____

Conteúdo _____

Objetivos _____

Procedimentos		Freqüência	Total
Iniciativa Docente	Unilateral (indutiva)		
	Reflexiva		
	Espontaneísta		
Resposta Discente	Negativa		
	Refletida		
	S/ argumento (indução)		
Iniciativa Discente	Antecipação negativa		
	Antecipação reflexiva		
	Antecipação espontânea		
Resposta Docente	Sem consideração		
	Receptiva		

Observações

A ficha de observação que utilizamos nessa pesquisa foi construída no grupo de estudos GEPEF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, este grupo é vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Educação Física – LaPEF –UEL), no qual fazem parte professores da rede municipal de Ibiporã e alunos do curso de Educação Física, licenciatura. Este grupo é coordenado pelos professores Dr. José Augusto Victoria Palma e Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma. Durante o ano de 2007 esta ficha foi testada pelos estudantes e coordenadores nas aulas de Educação Física dos professores que compõem o

Grupo. Para construir a ficha o grupo adaptou-a dos estudos de Gordon Underwood (1978). UNDERWOOD, G. I. **An investigation into the teaching of a basketball Lesein Using Intericon Analysis Techniques.** Towards a Science of Teaching Physical Education Teaching Analysis. Liege: Aiesep,1978. v. 2. p.59-73.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista

Informações iniciais

Escola:

Endereço:

Telefone:

Diretora:

Pedagoga:

Período em que se realizou a coleta de dados:

Professora:

Data de nascimento:

Graduação em: _____ Ano de:

Atuação em sala de aula: _____ anos

Já atuava em sala de aula antes do término da graduação:

Durante quanto tempo?

Turma:

Nº de alunos:

Período:

Há uma rotina de atividades pré-estabelecidas para a turma? Exemplo: segunda de manhã: são realizadas quais atividades? À tarde?

Essa rotina altera de uma semana para outra ou se mantém?

As atividades de sala de aula são planejadas apenas pela professora de turma ou há participação de outros profissionais?

Entrevista semi-estruturada

01) Nessa posição (mostrar a posição e pedir para que a professora também faça) qual parte do seu corpo está mais longe de você? E qual está mais perto? Depois das duas respostas perguntar: qual foi o ponto de referencia que utilizou para responder?

02) Como você definiria o papel do educador da ed. infantil? E quais seriam suas funções em sala de aula?

03) Atualmente, muito se fala sobre questões relacionadas ao corpo. Até na educação infantil aparece. Em seu planejamento anual você considera esse tema como item de ensino-aprendizagem?

04) A educação básica contempla a educação infantil e apresenta objetivos. Para você, quais são os objetivos da educação infantil?

05) A LDB, no Art. 29, aponta finalidades e objetivos para a educação infantil. Dentre eles se destaca o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade como você interpreta isso?

06) Na sua prática diária, em seu planejamento das aulas, geralmente você pensa em atividades para o entendimento das crianças sobre corpo? Dê exemplos de como são essas estratégias/atividades.

07) Geralmente em uma rotina de educação infantil, são programadas atividades fora da sala de aula. Como você planeja as atividades de sua turma?

08) O conhecimento do corpo pela criança tem influência no processo ensino-aprendizagem?

09) Na educação infantil o professor também se preocupa com aprendizagens pela criança. Para uma criança aprender bem, ela deve ser quieta e só se movimentar após a solicitação da professora, ou aprende melhor a criança que apresenta mais dinamismo?

10) Qual o significado de corpo para você?

11) Para você qual é a importância das relações que se estabelecem em sala de aula, por exemplo, a relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno? Justifique.

12) Você teve algum momento de aprendizagem que abordasse aspectos da corporeidade? (cursos extra-curriculares, aulas de dança, ed. física, curso de capacitação, com esse enfoque?). Nesses momentos, houve algum direcionamento, orientação em como explorar esse aspecto com seus alunos na educação infantil?

13) De modo geral, como as questões relativas ao corpo têm sido entendidas e desenvolvidas na escola?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PROFESSORA 1

Pergunta 01

- O pé... a visão é o meu ponto de referência.

Pergunta 02

- Como assim? Pra trabalhar com as crianças? (pausa) Acho que o professor tem que ser dinâmico, e...tá... sentir como as crianças estão dentro da sala de aula pra poder trabalhar bem, porque não é só a matéria, porque às vezes eles não estão precisando só da matéria, estão precisando de outras coisas, então conforme...é... a gente sente as crianças é o que a gente trabalha. Dá pra aproveitar mais a aula e as matérias também, fazendo um planejamentoé...com a observação das crianças.

Pergunta 03

- Sim.

Como você justificaria essa resposta?

Ah porque o corpo... é... tudo né. É nós, então a gente tem que trabalhar isso com a criança para ela tá se valorizando, porque o nome, é corpo, porque é ela. Tudo envolve o corpo, então assim eu sempre trabalho o corpo com a criança (pausa) esquema corporal.

Pergunta 04

- Eu não entendi...como assim?

A Lei aponta alguns objetivos para a educação infantil, mas, na sua visão de professora qual é o objetivo da educação infantil?

O objetivo é brincar, cuidar, educar, né...porque muitas crianças precisa de educação né... e também a gente como professora, a gente não pode esquecer que elas são crianças e precisa das brincadeiras que não é só é...papel...matéria...então é tudo que...eu procuro sempre tá usando a recreação pra tá desenvolvendo a matéria pedagógica.

Pergunta 05

Bom aqui a gente trabalha com projeto também, então nesse projeto a gente chama os pais pra tá participando né... das atividades, e sempre procurando fazer os pais é...trabalhar junto com as crianças, no próprio tema né, é...igual o projeto reciclagem, a gente tá pedindo pros pais trazer é...trazer os materiais, pra eles mesmos selecionar... a reciclagem...é...igual fiz um trabalho ano passado com artes, então os pais veio na, na feirinha pra ver a exposição dos filhos, brinquedos o que eles construíram, e tá explicando pros pais a criatividade do filho...

E o que vc entende por desenvolvimento integral da criança?

Pra mim tem que ser tudo, envolve, é... global, porque hoje a gente vê que tem criança que vem pra escola e eles não tem noção de nada, então eu acho que assim tem que ter educação, é de tudo um pouco (...) (...)

Pergunta 06

- Então aquela atividade que eu fiz, eu trabalhei arte,(...) o corpo humano né, o rosto, eu trabalhei... e... já... já puxei pra higiene, sempre eu vou puxando, conforme a... a atividade eu vou puxando as outras matérias...higiene...tudo que dá prá...cor...igual eu fiz o cabelinho rosa, dos meninos foi azul de lã, então eu já trabalhei as cores também...eu vou envolvendo as matérias.

Pergunta 07

- Aqui...como você fala?

Você trabalha na sala e fora dela, por exemplo, quando você sai com as crianças no pátio, como você faz isso, que atividades você costuma trabalhar? Há um planejamento específico para dentro ou fora de sala?

Tem a educação física...tem...que a gente trabalha assim, é tudo misturado, não é separado... né...porque a gente faz atividade fora, dentro, tudo envolve...é... a educação em geral...não tem uma coisa separada a gente faz...tanto no pátio quanto dentro da sala de aula. Tanto faz não tem um lugar fixo.

Pergunta 08

Tem. Porque tem criança que não tem assim... coordenação...são...assim...muito...(pausa) É importante né trabalhar esquema corporal pra ela tá desenvolvendo isso e conhecendo isso né.

Pergunta 09

Se ela é...apresentar maior dinamismo.

E o que você entende por dinamismo?

Olha aqui a gente trabalha assim...as criança...é...é autonomia...então a gente trabalha muito a autonomia da criança, ir no banheiro sozinho...(a professora começa a tossir)...voltar...é... (tosse) pegar o pratinho de comida...(a professora engasgou e começou a tossir muito) (pausa na gravação) disse que estava nervosa...levantou-se e foi tomar água...

Voltando...

Então assim...a gente trabalha a autonomia...a criança pegar o alimento...pegar o pratinho...pegar o suco (tosse)...parou...(tosse)...(longa pausa).

Pergunta 10

O corpo (...) pra mim é tudo, e pra criança também, porque com o corpo que a gente faz tudo e...e ela vai precisar... se ela saber bem o que é o corpo ela vai se desenvolver mais.

Pergunta 11

Eu acho que o professor e aluno tem que ser amigos dentro da sala de aula, o professor tem que entender o aluno, porque às vezes a criança...se você conhecer bem o seu aluno você vai entender muitas coisas, até se ele for bagunceiro, você olha pra ele e você vai entender...então você tem que conhecer né.

Pergunta 12

Sim. Música, e aprendi técnica pra trabalhar o corpo.

Isso aconteceu no processo formativo – no Normal Superior - ou em outros cursos realizados depois?

Em ambos.

E isso foi direcionado para o trabalho com seus alunos em sala de aula? Como?

Sim (...) é...(longa pausa).

Pergunta 13

Como?

Repeti a questão

Ah as atividades, pelo menos aqui na nossa escola, ela é trabalhada em todas as atividades, né...em educação física, em música, em outras atividades em geral, global, não tem uma coisa assim, vou trabalhar corpo humano é...junto.

PROFESSORA 2

Pergunta 01

Meu pé. A visão é meu ponto de referência.

Pergunta 02

Como assim?

Quais seriam suas funções e seus objetivos em sala de aula?

O meu objetivo é ter uma...é dar uma aula prazerosa, uma aula com lúdico, brincadeiras, que não adianta eu pegar falar você tem que aprender, você tem que aprender, não, tudo aqui é tudo na brincadeira, você pode vê que eu faço tudo correndo né, então tudo pra eles é tá ali quinze, vinte minutos em cada atividade... ah! não quero mais! Então vamos lá fora, então eu vejo que o professor da educação infantil ele tem que tá...não habilitado...ele tem que tá preparado pra tudo: é teatro, é ser palhaça, é correr, é pular, é gritar, ah!...mas, é nojento pegar...não...então tem que ser assim...se não for assim não tem como ser um professor da educação infantil.

Pergunta 03

Com certeza. Vixe tem que ter ...se não tiver isso daí...

Pergunta 04

Da educação infantil?

Bom...do ponto de vista de professor eu acho assim que toda criança tem que...ela tem que participar de uma entidade, ela tem que ir numa escola, porque ela já vem de uma bagagem da escola, e na escola ela vai complementar na educação infantil ela complementa, pra ela chega lá, lá lá no ensino fundamental ela não se fechar, fica totalmente...o medo de receber o diferente, então eu acho assim que...que eles tipo assim é... eles não tem que ter a noção de "Eu tenho que aprender, eu tenho que alfabetizar", eles tem que aprender e não a gravar, eles tem que aprender brincando, não aquela coisa de alfabetização.

Pergunta 05

Explica mais...

O que vc entende por desenvolvimento integral da criança, que envolve todos os aspectos do físico, do psicológico da criança, cognitivo...

Olha eu (pausa) acho que (pausa) eu acho que a brincadeira na educação infantil ela ajuda bastante porque tudo eles tem movimento, tudo eles vão fazer o movimento deles, entendeu, é não adianta ele só ficar sentado, então todo o conteúdo que a gente dá, que eu passo pra eles, tudo é um movimento pra eles, tem que ser integrado a tudo, é é...vamos supor lá que a gente vai é...escovar os dentes, então já vai encaixando ali, pra eles tarem o que?...tendo a noção, tendo o cuidado.

Pergunta 06

Como assim?

Nas atividades que você desenvolve tem conteúdos específicos para trabalhar corpo?

Sim. Temos o conteúdo trabalhamos os órgãos do sentido, trabalhamos o corpo, a higiene, entra na higiene pessoal, tudo, então tem sim um conteúdo específico com eles.

Você pode dar exemplo de alguma atividade que você tenha desenvolvido com eles pra trabalhar corpo?

Bom nós fizemos a dança das árvores. (a professora se levantou e demonstrou enquanto falava). O que é a dança das árvores? Você levanta as mãos pra cima e tem que chacoalhar igual às árvores, então eles vão fazer o que? Movimentos com as mãos pra cima, ficavam em pé, e pra lá, lado esquerdo, pra frente e pra trás quando dá vento forte está chacoalhando também...(ela fez o movimento).

Pergunta 07

Eu já ponho no caderno, no nosso diário. Então eu já tenho noção, eu já tenho que ter noção que tal dia, vamos supor na quarta-feira, eles vão ter, é...é... vamos supor, atividade de trilha, lá embaixo, no campo, eu já explico pra eles que a gente vai descer e brincar no campo, e já deixo tudo preparado para eles tarem fazendo a trilha que é: subir em cima do...passar em cima de banco, passar, é... andar, dentro do pneu, passar por dentro do bambolê, então a gente faz a trilha com eles no campinho, então eu passo pra eles dizendo que a gente vai lá fora fazer tal coisa.

Pergunta 08

Tem.

De que forma?

De que forma?...Se você pergunta...você vai perguntar: onde é olho, cadê a boca, onde é a boca? eles vão ter que tá falando aonde que é, tem criança que às vezes faz errado, porque às vezes você não tem o incentivo em casa também da mãe falar, né porque a mãe também tem que tá ajudando os filhos em casa, mostrando, e aqui a gente vai então sempre tá falando: onde é que tá o nariz? Ah! é aqui...aqui aonde? E eles vão te mostrando onde é.

Pergunta 09

Não dá. Porque às vezes a quieta...ela pode ser quietinha mas ela não sabe nada, a agitada sabe tudo, às vezes a agitada não sabe nada e a quieta sabe tudo, então não tem essa de falar que a agitada é a que sabe. Mas a criança na educação infantil ela tem que...ela tem que aprender no lúdico, na brincadeira, tudo à base da brincadeira, não adianta forçar: olha você vai aprender, você tem que saber. Não. E não adianta falar: olha essa aqui, ela bagunça, mas ela não sabe. Eu tenho criança em sala de aula que é assim...ela é agitada é pra frente, mas não sabe, tem muita coisa que ela não sabe.

Pergunta 10

De corpo?

Ah o corpo é tudo né. Pra você andar tem que ter as pernas pra andar, pra você utilizar pra pegar alguma coisa tem que ter as mãos. Então acho que o corpo ele é...ele é tudo pra nós, ali né, tanto... hoje em dia você vê tem que ter um corpo perfeito, tem que ter um corpo bonito, mas muitas vezes aquela que tem o corpo perfeito, ela não é perfeita por dentro, então às vezes, muitas vezes, a gente fala tem que ter o corpo bonito, perfeitinho, não significa muita coisa, mas o corpo hoje em dia pra gente é tudo.

Pergunta 11

Por enquanto, até agora na minha sala tá tudo tranqüilo, sabe, eles vem, ó... tudo que eles estão precisando, acontecendo alguma coisa, você vê que eles correm falar pra mim, qualquer coisinha...vem falar...então, entre relação professor-aluno, aluno-professor é tranqüilo, não tem assim...(pausa)

Você acha importante esse relacionamento?

Muito importante. Porque não adianta você ter uma aluna quieta na sala que faz tudo na sala mas, ela não tem o contato com você: o abraço, o carinho, de você chegar dizer bom dia, na hora de ir embora: ah! deixa eu te dar um beijo, então... e também, não adianta ter uma criança agitada, mas a agitada faz mais. Oh! Tia, tchau né...então, acho que professor-aluno e aluno professor é fundamental em sala de aula, tem que ter contato...

Pergunta 12

Não.

Nem no seu processo formativo?

Vixe...nossa senhora...se eu tive...assim de falar do conteúdo? Ou...?

Do conteúdo, de como explorar isso com seus alunos em sala de aula? (entra um aluno na sala e a professora pede para que ele espere um pouco)

Ah! eu não lembro hein. Eu fiz uma vez, foi um curso... ai...foi ali no...foi no Inesul... que eu fiz uma vez que eles falaram...mas não foi muito bem corpo não... agora eu não lembro...

Pergunta 13

Como assim?

Repeti a questão...acrescentando que não se tratava exclusivamente o trabalho realizado nessa escola, mas nas escolas de modo geral

Ah...eu acho que não é... assim eles não forçam muito né. Tipo assim...tudo bem a gente tem a aula de recreação com Tatiana, o foco da escola hoje, da Tatiana pra ela tá fazendo a recreação com as crianças é o equilíbrio, é voltar nesse comecinho de mês, é o equilíbrio, como que a criança tá andando, é resgatar o que era do passado, né, que hoje em dia às vezes você vai fazer educação física, recreação, ele não resgata aquele de... correr, lenço atrás, de fazer uma trilha pra criança tá passando dentro... é né...do pega-pega né...então, hoje em dia já é... já tá... a educação física na educação infantil já tá bem mais diferente do que era antigamente, então não tem uma cobrança grande entendeu, mas às vezes a escola passa uma preocupação...mas...

E você acha que em outras escolas também há essa preocupação?

Bom nas que eu passei não...que eu me lembre...não, acho que aqui tem mais...

Você já trabalhou em outras escolas?

Já trabalhei.

E não havia essa preocupação com as questões do corpo? Isso não era muito focado?

Olha...não...só aqui e em uma outra que utiliza o espaço para desenvolver essas atividades, mas as outras três só mais em sala de aula.

PROFESSORA 3

Pergunta 01

Não tem nenhuma parte longe de mim, porque tá tudo junto.

Pergunta 02

Na educação infantil a gente trabalha com o cuidar e o educar. Então, tem o cuidar que é toda parte de higienização deles, de alimentação, toda essa parte do cuidado, que envolve sono também, relaxamento, as brincadeiras, o banho, escovação. (Nossa turma não toma banho porque não fica o dia todo na escola). E o educar que entra o pedagógico. Nosso papel é preparar para ela entrar no ensino fundamental, então nós temos que trabalhar a questão do esquema corporal dela, a noção de corpo, de espaço, de limites, de como ela vai se sair numa escola sozinha, é uma preparação para ela entrar na escola.

Pergunta 03

De certa forma sim, porque a gente tem que explorar muito mais o corpo, o lúdico, até sendo essa proposta da criança estar desenvolvendo seu esquema corporal, ela se conhecendo primeiro, pra depois começar a conhecer as letras, os números, então de certa forma sim.

Pergunta 04

Novamente, preparar a criança para entrar no ensino fundamental, preparar ela na questão de corpo, intelecto, emocionalmente, porque ela precisa saber conviver em grupo, saber repartir, também dividir, a ter seu momento só. E a Educação infantil ela prepara tudo isso, e ela tem que sair daqui com o desenvolvimento motor, que a gente trabalha muito a coordenação motora, global, fina, para elas saberem e conseguir fazer o manuseio do lápis, isso.

Pergunta 05

A gente sempre tenta trabalhar em conjunto com a família, trazendo o conhecimento que eles tem, a cultura que eles tem pra dentro da sala de aula, por que nós não podemos isolar a criança do mundo que ela conhece, então esse conhecimento que ela já tem, de vivência, de família, a gente tenta trabalhar junto com pesquisas, a gente manda “olha envia pra nós a brincadeira que você gosta mais de fazer com o seu filho em casa, a música que ele mais gosta, a comida que a família gosta”, sempre tá envolvendo, trazendo os pais pra participar de atividade. Igual nós fazemos semana da mãe a mãe vem pra cá, faz culinária, conta história, participando, conhecendo o ambiente escolar, assim como a gente tenta conhecer eles também, porque nós temos que preparar eles pra tudo, é o que a LDB colocou e eu já havia falado antes, preparar eles emocionalmente, fisicamente, psicologicamente, o cognitivo, pra eles entrarem numa escola, e a gente tenta trabalhar em conjunto com a família sim.

Pergunta 06

Uma atividade que eu trabalhei: a questão do dentro e fora com círculos no chão, andar na linha, colocar um braço dentro do círculo, só a perna, o bumbum, equilibrar só no bumbum, em um pé, colocar joelho e cabeça no chão como apoio, pra eles estarem entendendo: onde está o meu joelho? Onde está minha cabeça? Na hora da chamada: “meninas, levantem o nariz”, onde está o meu nariz pra eu levantar?, no meio da atividade eu tento jogar alguma coisa que eles possam estar se compreendendo e conhecendo seu próprio corpo sim.

Pergunta 07

Eu sempre procuro uma atividade que vai trabalhar mais o motor, o desenvolvimento da coordenação motora, uma brincadeira, um jogo de socialização, um jogo de grupo onde a gente trabalha regras, às vezes ta diretamente ligado ao conteúdo, às vezes não, é só mais pelo motor, pela exploração em si, no meu planejamento semanal, no mínimo eu desço para o teatro de arena, onde é um espaço aberto

umas duas ou três vezes na semana, sabe, pra realizar uma atividade de brincadeira de exploração lá fora.

Pergunta 08

Com certeza. Em todos os sentidos, porque ele primeiro ele precisa conhecer qual a mão que ele tem mais facilidade pra segurar o lápis pra pintar, já começa aí, se ele vai ser destro ou se vai ser canhoto, então a criança precisa começar a se conhecer melhor daí: “eu escrevo melhor com a direita ou com a esquerda, porque se ele não conhecer isso, já é uma barreira pra ele não escrever porque: “eu não consigo com essa mão, eu não tenho facilidade, eu não quero fazer” e começa a criar-se um bloqueio. O corpo de se conhecer porque a gente sabe que nós somos um todo, eu vejo que nós somos um todo, porque a criança quando ela se conhece, ela tem mais segurança, ela se domina mais, a gente começa numa brincadeira de pular amarelinha, ah...mas é um é o dois, joga a pedra no dois, “mas onde é o dois? Olha você pode pisar só com um pé. Mas como que é um pé? Enfim está tudo ligado.

Pergunta 09

Eu acredito que aquela que apresenta maior dinamismo, eu não sou de ficar podendo eles não, eu tento controlar um pouco porque senão eu não aguento também falar mais alto do que todos juntos, mas assim: aquela criança que se apresenta mais, que tem mais facilidade de falar, de se comunicar, de fazer, de realizar, ela aprende melhor, ela expõe mais as suas dificuldades: eu não consigo, como que eu faço, o que eu tenho que fazer? Agora, aquela criança que fica só esperando o seu retorno, ela já vai se colocando numa posição de passividade, então muitas vezes ela tem aquela dificuldade, mas se a professora não perguntar ela não responde.

Pergunta 10

Risos..nossa...corpo?...risos...

Corpo é tudo aquilo que ta em mim..não sei...corpo sou eu. É tudo que está ligado a mim...não sei agora como te dizer isso...todos os membros, os órgãos, tudo que está em mim.

Pergunta 11

É importantíssima, porque se o aluno não sente confiança no seu professor, não tem a liberdade a ele, isso já é um bloqueio, que amanhã ou depois pode gerar um trauma e até uma desistência escolar, a criança, ela precisa ter uma relação pra se desenvolver, pra se comunicar, criança que fala pouco a gente não sabe se ela está aprendendo ou não, que interage pouco, a gente não sabe o que está acontecendo, tem criança que chega aqui e não fala, não age, não interage, é porque tem dificuldade em casa, ou dificuldade de socialização, então a gente tenta trabalhar o máximo possível isso, essa socialização, interação, a relação entre eles, através das rodas de conversa, dos jogos cooperativos, para que eles venham desenvolvendo um ótimo relacionamento entre eles.

Pergunta 12

Sim. Na graduação em uma disciplina de educação física e fiz vários cursos. A prefeitura mesmo coloca sempre todo ano uma série de cursos à nossa disposição e é uma área que eu gosto muito, sobre jogos, brincadeiras e isso acaba envolvendo a corporeidade sim.

Pergunta 13

Até um certo ponto eu vejo que eles tentam explorar bastante a questão do corpo, dar prioridade à questão do construir a imagem do corpo, construir o seu conhecimento, desenvolver suas habilidades. Mas, em outro ponto: A minha turma eu acho que deixa um pouco a desejar em questão de horários marcados, fixos, uma criança de pré com 5/6 anos tem que ir no parque apenas uma vez por semana, ludoteca, uma vez por semana, sendo que o espaço está aqui à disposição, eles tem que cumprir uma carga horária mais dentro em sala de aula. Eu acho que nesse ponto eles deixam a desejar, em certo ponto parabéns pela postura que eles tem, mas nesse ponto fica um pouco a desejar sim.

Qual a importância e o objetivo de se manter o aluno em movimento em sala de aula? Como vc definiria movimento?

À medida que ele se movimenta, ele se conhece, conhece suas possibilidades e suas limitações, até um dos objetivos que eu sempre coloco no meu planejamento, conhecer as possibilidades que o corpo dele oferece e conhecer as suas limitações, tentando superá-las, então movimentando ele vai saber onde ele tem mais dificuldade e onde não tem, o que ele consegue e o que ele não consegue, o que ele precisa melhorar ou não. Então é um objetivo sim, então a gente faz isso, trabalha nas atividades, nos jogos, brincadeiras, nos desafios semanais que a gente faz: por exemplo, o que fizemos ontem, subir a rampa de costas um pro outro de braços dados; subir a rampa segurando o calcanhar, então eles precisam estar realizando diferentes movimentos para que eles possam conhecer o seu corpo e as suas possibilidades.

Movimento é tudo aquilo que faz o nosso corpo se mexer, é tudo aquilo que a gente faz com nosso corpo.

PROFESSORA 4

Pergunta 01

Meu corpo é um todo, eu não concordo que tem alguma coisa longe.

Pergunta 02

Primeiro com relação às funções: todos dizem que a função é o educar, mas eu não acredito que seja só o educar, aqui na educação infantil ainda existe o cuidar, então nós temos que cuidar e educar, orientar, mediar, para que eles construam o conhecimento, então você tem que ser o mediador mesmo, ajudar a construir.

Pergunta 03

Fundamental. Esse ano em especial, o primeiro projeto dessa sala de aula foi: Como nascemos? Porque eles queriam saber: De onde vim? Quem eu sou? Como eu vou parar dentro da barriga da minha mãe? E a gente teve que estudar muito, pra poder trazer essa informação de uma forma lúdica e real. Trazer de uma forma agradável, numa linguagem boa para o entendimento deles, mas com muita responsabilidade de passar sempre uma informação verdadeira que pudesse satisfazer os anseios da turma. E realmente isso aconteceu. Isso tem que ser constante no planejamento, não tem que ser só um projeto ou algumas atividades práticas não, eu acho que eles tem que se conhecer muito bem para que possam se relacionar melhor um com o outro, e só vão conhecer o outro se se conhecer.

Pergunta 04

Os objetivos são o cuidar, o educar, o proporcionar um ambiente de prazer pra eles.

Pergunta 05

Concordo. Eu acho que tem que ser completo. A gente tem que estar atento, o professor tem a obrigação de estar atento a todos esses fatores para que saia um ser humano completo, completo eu não digo, que ele tenha uma base edificada, uma base sólida, tem que contemplar todos esses fatores.

Pergunta 06

Sim. É, até nos conflitos eu busco trabalhar isso. Por exemplo, quando um atropela o outro, quando bate no outro: olha, vamos sentir é assim, e com você como é que é? Então a criança quando ela se conhece, ela convive melhor, e isso é muito importante: ela se conhecer.

Pergunta 07

Primeiro tem que ser muito prazeroso para envolver toda a turma, e depois eu vejo assim, são atividades como a gente tem todos os dias pátio e três vezes por semana sou eu quem fico com eles, nessas três vezes por semana eu tento contemplar em cada atividade uma coisa diferente, hoje por exemplo eu trabalhei equilíbrio, na anterior eu trabalhei velocidade e em outra a gente trabalha uma parte de relaxamento, uma ginástica, uma atividade viso-motora, eu vou trabalhando assim com eles.

Pergunta 08

Muito. Olha, se a criança não se conhecer ela vai ultrapassar seus próprios limites, ou não vai nem arriscar, então ela tem que se conhecer.

Pergunta 09

Com maior dinamismo, toda criança apática é motivo de preocupação, é inerente da criança o movimento, o barulho, não é? Criança apática é problema na certa.

Pergunta 10

É um conjunto...razão, emoção, estrutura, é um conjunto.

Pergunta 11

Olha com 16 anos de experiência, e por gostar tanto né, acho que é a pedagogia da afetividade é fundamental pro desenvolvimento cognitivo, pro desenvolvimento social, sócio-afetivo da criança, uma criança que tem empatia pelo professor ela deslança, uma criança que tem medo do professor, não gosta do professor, por si só cria um bloqueio e não se desenvolve. E as relações entre eles elas se dão de forma legal quando o professor estabelece esse vínculo porque eles percebem o que é carinho, o que é afeição, o que é dedicação, então eles começam... a gente é espelho, mesmo porque a gente fica 12 horas com eles, então o que eles vêem eles vão fazer, a maioria...a gente sabe que a família tem grande influência, mas é por ficar aqui muito tempo, eu acho que...eu acho não, eu tenho certeza que eles conseguem estabelecer vínculos afetivos com os amigos tanto quanto com o professor.

Pergunta 12

Sim. Inclusive uma das professoras foi ótima, e foi um exemplo, ela valorizava bastante e a gente aprendeu muito. Não só com ela, mas, depois, tive uns momentos também na pós-graduação de psicopedagogia clínica e institucional, uma disciplina de psicomotricidade que ensinou fazer um monte de atividades com as crianças, inclusive para identificar e diagnosticar algum caso e algum problema...

Pergunta 13

Ainda, existe, tem profissionais que ainda está em determinada situação de crianças se abraçando, pondo a mãozinha um no outro, se chocam muito, a gente se depara com isso aqui ainda, infelizmente, e agem de uma forma assim repressora, que eu não concordo, que eu acho que é natural do ser humano, mas essa é a visão que eu tenho, não sei se tá certa, né, eu procuro conversar, explicar, mostrar: porque que você estava fazendo isso? você tem curiosidade? vamos ver, vamos procurar? No outro dia eu trago, eu mostro as revistas, eu trago filmes, eu procuro fazer isso, pra ver se sana essa busca. Apesar que a busca deles não vai além de muita coisa que vai na cabeça de alguns outros, mas...aqui eu me deparei com um fato esse ano, as coisas estão meio recentes, eu acho que as coisas não funcionam bem assim, mas cada um tem uma postura, eu busco trabalhar dessa forma.

Qual a importância e o objetivo de se manter o aluno em movimento em sala de aula? Como vc definiria movimento?

A importância deles estarem em movimento, é a importância deles estarem vivendo a faixa etária deles, é vital, eles precisam estar em movimento porque isso é inerente deles, nessa faixa etária eles

são assim cheios de energia, um monte de coisas pra fazer, então eles têm que ficar se movimentando.

Movimento: respirar, deslocar, ...definição?

PROFESSORA 5

Pergunta 01

Os pés...os pés...como assim? O mais longe de mim é o... é...quer dizer na verdade (pausa) nenhum tá longe...arrah...nenhum. (risos).

Pergunta 02

Bom...o papel do educador é de cuidar e educar. Isso aí é bem teórico mesmo...e a função? É uma idade que me preocupa muito porque é uma idade onde você forma o caráter, o caráter não...a personalidade da criança, então me preocupa demais o tratamento da professora com o aluno, com a criança, que qualquer coisa que você fala, você pode prejudicar demais, então eu tenho essa preocupação, eu acho assim, que o papel do educador, além claro da educação é você tratar muito bem a criança...não é só aquela história da tia não, mas é você estar ali pra dar limites mesmo, pra dar carinho e pra dar amor.

Pergunta 03

Vou ser bem sincera com você, comecei ano passado e essa é a primeira turma que estou trabalhando, então eu estou aprendendo agora a lidar com essas crianças, eu uso bastante música, dança, mas no planejamento eu não incluo.

Essa semana nós fizemos uma atividade com as crianças devido ao dia das crianças, com música e dança. A gente faz assim, dia das mães apresentação, dia dos pais: apresentação, uma data especial aí a gente faz essa...mas não com um objetivo todo trabalhado. Somos nós mesmos que ensaiamos. Temos a professora de música, pra ela dica muito corrido, ela vem ensina as crianças mas não dá pra contar porque elas são estagiárias, então a gente acaba assumindo a responsabilidade junto com elas.

Pergunta 04

Formar cidadãos, educar e cuidar, que na verdade é uma extensão da casa deles, que hoje em dia os pais trabalham, então não tem como ficar o dia inteiro com a criança e dar aquela né..., é uma extensão na verdade da família, o objetivo é cuidar e educar, ajudar a família no desenvolvimento deles.

Pergunta 05

O desenvolvimento integral significa a preocupação com o aspecto emocional da criança, do que a gente fala, do que...por isso, o que eu acho...o desenvolvimento integral porque aqui, como a gente faz passeio com eles você desenvolve realmente tudo é social, quando você leva eles ao teatro, é o cultural, é o intelectual na hora que você tá ali ensinando ...abrange tudo...completo.

Essa turma já está lendo?

Não nem todos...algumas crianças. Na verdade, antes o pré era você fazer uma pré-alfabetização. Hoje mesmo, a partir do ano que vem é obrigatório o ensino de 9 anos, então a gente não...procura não alfabetizar mesmo, lógico que a gente dá todas as letras, dá as sílabas, mostra, mas não alfabetiza, senão ano que vem vai repetir. Dois, três alunos lêem, mas a gente vê que a família ensina.

Trabalhamos poemas, a gente lê pra eles, fala o significado de algumas palavras, historinhas, a gente conta as histórias e eles interpretam, eles contam histórias, a gente faz algum passeio e eles fazem

histórias. No começo do ano fizemos um livrinho sobre a escola: conhecendo a escola, eles fizeram a história e nós montamos o livrinho com as histórias deles.

Esse mês é o projeto criança cidadão. Comecei com um poema sobre solidariedade, discutindo com eles o que eles entendem sobre ajudar o próximo e ser cidadão, hoje mesmo eu dei um livrinho, uma gracinha, sobre as emoções: quando me sinto bondoso, aí ontem eu contei historinha, mostrei a letra que estamos trabalhando a letra Q, hoje nós montamos as palavras, e mais a historinha, eles desenharam como sou bondoso e fizeram o livrinho no período da manhã.

Pergunta 06

Na verdade, duas estagiárias começaram a trabalhar os membros, e entraram na mesma parte que nós estávamos trabalhando com alimentação saudável. O que a gente pode comer e o que não pode, porque engorda, porque faz mal, pode dar alguma doença. A sala é que escolhe o tema do projeto. Esse ano fizemos de carnaval, de contação de história. No primeiro semestre eu não gostei muito do desenvolvimento, agora com a alimentação saudável. Nós escolhemos o tema, montamos o projeto e mandamos para coordenadora pedagógica, ela faz as colocações, a avaliação, o que precisa e a gente desenvolve. A duração dos projetos são em torno de um mês.

Pergunta 07

O que a gente faz na sala geralmente, assim...aqui o espaço é muito bom. Então sempre de manhã quando eles chegam, sempre às 8:00, a Elisa limpa nossa sala, então eles saem e ficam fora, geralmente todo dia a mesma coisa, um dia a gente dá giz e eles ficam brincando, outro dia a gente dá lego, antes dava motoca mas agora estão grande, ou ficam brincando no cavalinho de plástico aqui no parque, assim. Agora os passeios, são as caminhadas que a gente faz no Campus, no projeto alimentação saudável nós fomos até o horto, fomos plantar árvore dentro do projeto, aí passa junto pela Secretaria e a Coordenação para fazer esses passeios. Agora se for outro tipo de teatro, cinema, aí, é parte da APS da Associação dos pais, tem aprovação. A gente pede, mas depende deles.

Pergunta 08

Sim, muito. Uma criança retraída ela não escreve, tímida. Ou outra que é muito...como você viu lá na sala...que também não consegue sentar e fazer a atividade dela. Então totalmente.

Pergunta 09

Mais dinamismo. Escutar o que você fala primeiro, porque não é bagunça, e depois senta e fica: Oh! Ana, que é isso aqui, como faz isso aqui? Isso pra mim é dinamismo. Não aquela criança que na hora que não te escuta na hora que você vai explicar e ela não pára.

Pergunta 10

Pausa...corpo?

Pra mim o corpo é tudo, porque a gente depende do corpo pra tudo. Então ele é saudável, é...deixa eu ver, porque olha qualquer movimento que você faz...é movimento. Expressão. O que mais? O que eu posso definir como corpo? Ah! Eu não sei, é caminhar, é você se movimentar...eu acho...

Pergunta 11

É muito importante. Na minha sala ainda tem problema de comportamento. No ano passado muitas professoras passaram por eles. Então eles não se apegam, nem entre eles, esse foi um dos problemas que eu vi da importância. Então desde o começo até o projeto contação de histórias, que eu não gostei muito, que não foi do jeito que eu queria, que queria mais pra trabalhar junto, tentar interagir mais com eles, de companheirismo, trabalharem juntos, trabalhar em equipe, e isso eu não gostei muito no primeiro semestre, não foi do jeito que eu queria, ficou meio superficial. Então é muito importante. E com a gente também né, se o aluno não gostar de você, é horrível. Eu pelo menos eu

gosto, eu posso ficar brava, ser o que for, mas sabe aquela coisa boa, então eu acho que é extremamente importante. Se você não tiver um bom relacionamento com eles, você não consegue nada, você não consegue fazer.

Pergunta 12

Não, na verdade, o último módulo que estou fazendo agora da especialização, porque eu me formei em 92, então não tinha nem, como era o ensino na época, agora até mudou...quando eu terminei, começou o ciclo básico. Então esse é o último módulo que está faltando na especialização: jogos, artes e recreação, e eu peguei o material e fala sobre corporeidade.

Pergunta 13

Olha aqui o desenvolvimento dessa parte fica mais por conta da professora de música, mais pelo projeto de música e às vezes a gente põe eles pra brincar de estátua, mas é uma brincadeira, não é nada direcionado.

Qual a importância e o objetivo de se manter o aluno em movimento em sala de aula? Como vc definiria movimento?

Eu não gosto de criança muito quieta, não é que eu não gosto, aquela criança quieta, parece que ela tem algum...não é uma deficiência...mas, ai quietinha, parece que não é uma criança muito saudável. É muito forte você falar que a criança é doente porque ela quieta, mas, passa uma sensação de tristeza, é reprimida, é repressão mais. Então eu não gosto muito. Movimento pra mim é eles terem liberdade... de expressão, eles poderem se expressar, brincando, saltitante, conversar com você, isso pra mim é movimento, porque você vê se eles estão tristes, se eles estão chorando, você vê os sentimentos deles.

PROFESSORA 6

Pergunta 01

O pé. Se for distância do meu olho, os pés. A referência é o olho.

Pergunta 02

Como a gente fica período integral, a gente acaba tendo que fazer muita coisa, até o assistencialismo, não acredito que esteja fechado: esse é o papel do educador, vou fazer isso porque essa é a minha função, mas eu acredito que o educador é o mediador, é a pessoa que tá ali pra contribuir com o desenvolvimento da criança. Quanto às funções, a gente faz tudo que tiver que fazer, se tiver que trocar uma criança que fez cocô a gente vai trocar, não significa que esse não seja o papel, depende da idade, se for uma pessoa que está trabalhando no berçário, por exemplo, ele pode falar não essa não é minha função, ficar trocando criança cocô, ficar dando banho em criança tudo o que tiver que ser feito, tem que ser feito independente do seu papel.

Pergunta 03

Sim. Tudo está relacionado, se vai trabalhar lateralidade, por exemplo, tem adulto que tem uma confusão tão grande na cabeça na questão de lateralidade que de repente não foi bem trabalhado na educação infantil, acredito que pode contribuir, com certeza.

Pergunta 04

Eu não penso nisso, eu não penso muito nisso, quando você vai planejar, fazer um projeto, por exemplo, a gente vê as dificuldades, faz uma pesquisa, planeja, faz o planejamento dentro do interesse das crianças. Objetivos? Educar, ensinar, colaborar.

Pergunta 05

Todo mundo tem uma parcela de colaboração no desenvolvimento da criança, porque a criança, por si só, ainda já ouviu falar que tudo tem que partir do interesse da criança, tudo tem que partir do meio, só que assim são crianças de vários contextos, então assim, dependendo do número de crianças acho que até dá pra fazer, mas quando você tá trabalhando um coletivo, que são muitas crianças mesmo, você acaba fazendo a sua parte e tem as outras pessoas: a comunidade, a família, que tem cada um a sua contribuição, mas, todos tem que tá trabalhando juntos, com o mesmo objetivo que é o desenvolvimento da criança.

Pergunta 06

Depende do projeto que você está se desenvolvendo, mas como a gente tem o professor de educação física, a gente não se preocupa muito com isso não...(risos) eu acredito que não.

Pergunta 07

Quando a atividade é planejada, dirigida, aí...mas brincar no parque não, eu acredito que a criança tem que ter momento dela, sem interferência do adulto, porque quando o adulto interfere ele inibe a criança, então não tem que ser sempre uma coisa planejada, ela tem que ter momento pra brincar sozinha, brincar do que ele quer brincar, às vezes a gente sai e eles vêm vamos brincar de esconde-esconde, aí sim, partiu deles, aí eu começo a olhar aquela brincadeira de uma forma diferente eu tento ver como é que eles estão contando, a linguagem oral, o deslocamento espacial, agora quando estão brincando sozinhos, não, só quando a gente ouve uma coisa interessante, e tal, fulano falou tal coisa, mas a gente deixa, só quando é uma atividade como brincar de amarelinha, aí sim, sai faz a amarelinha, tem os objetivos e tal.

Pergunta 08

Eu creio que sim, a criança conhecendo o próprio corpo, ela começa a conhecer o ambiente, a interagir naquele meio, partindo de si mesmo, começa a perceber o outro, desde pequenininho ele já começa a perceber a mão, conta, mexe nos dedinhos. Eu acredito que sim.

Pergunta 09

Eu não que a criança tem que ser quieta. Se a criança for quieta demais acho que é até preocupante porque ela tá meio fechadinha num mundo né. Eu acredito que aquela criança que a gente chama mais atenção esses são os que mais, que tem um desenvolvimento melhor.

Pergunta 10

Base, corpo é base.

Pergunta 11

Tem muita importância, se a criança não tiver um bom relacionamento com o professor, ele não vai ter um bom desenvolvimento, ele não vai querer ficar na escola, tem criança que prefere ficar em casa como eu prefiro ficar em casa, mas porque você tem que gostar mais da sua casa, você não tem que gostar mais de outro lugar, é muito importante a criança tem liberdade, se sente à vontade pra falar, tem que estar à vontade de se expressar, depende muito do que você está fazendo, você a gente tá ensaiando, ensaio para uma apresentação, eu particularmente não gosto disso, a gente faz porque é projeto da escola, eu particularmente não gosto de ensaiar, da criança ficar ali paradinha, então a gente tem que fazer o máximo pra criança gostar e querer fazer aquilo. Mas eu acho que não é legal, porque quando você fala tem que ensaiar, até um adulto assim, quando vai fazer uma apresentação você já fica naquele nervosismo, eu acho que tem que ser uma coisa mais natural, não é um concurso, que você tem que fazer tudo certinho e se errar está fora, então com criança acho que tem que ser mais espontâneo.

Pergunta 12

Que eu me lembre não. Na pedagogia a gente teve educação física, mas não tive nada. O professor ficou dando basquete, essas coisas, não tinha nada a ver com o que eu imaginava que fosse a educação física para a educação infantil. Eu pensava que seria algo mais voltado para trabalhar com a criança, porque eu acho que eu tinha que aprender a trabalhar com a criança e não aprender a jogar basquete.

Pergunta 13

Eu não posso responder pelas outras pessoas, porque depende muito do projeto que a gente desenvolve. Por exemplo, agora, a gente tem a liberdade de trabalhar o que a gente quiser, no caso, Monteiro Lobato, então as obras, o sítio do pica-pau amarelo, a gente pode trabalhar, estamos trabalhando, voltado para contação de histórias, as brincadeiras. A escola, não acredito que interfira muito nessa questão porque cada um faz o seu projeto e a pedagoga assina, se ta bom não ta bom, acrescenta, se ela achar que precisa pôr mais alguma coisa, relacionada ao corpo, se ela não colocar é indiferente, porque eu já falei que temos a professora da educação física, então a gente acredita que pra nós, pra escola, ela que tem que trabalhar isso, não que a gente não vá mais fazer nada, eu não vou mais brincar com eles, não vou mais fazer cantiga de roda, brincadeira com bola, não é prioridade, mas a gente não deixa de fazer.

Qual a importância e o objetivo de se manter o aluno em movimento em sala de aula? Como você definiria movimento?

Movimento é não ficar parado. Sei lá...depende muito do que você vai fazer, com música não dá pra ficar sentadinho, mas se é um desenho ele tem que ficar sentadinho. É isso.